Niveau(x) d'enseignement: 1 Numéro EDUQ : 8270765
Centre d'intérêt: 260

Desroches, Lyse.

L'intégration des élèves handicapés de la vue à la C.E.C.M. / Lyse Desroches. -- Montréal : Commission des écoles catholiques de Montréal, Service de l'adaptation, 1981.
400 p. en pag. multiple : ill. ; 28 cm.

Bibliographie: p. 83-85. Dépouillement partiel: Etude démographique / Albert Côté -- Description des services offerts à la C.E.C.M. depuis 1967 / Suzanne Roy -- Etude bibliographique / Georgette Goupil -- Modèle de services pour handicapés de la vue à Minneapolis / Lyse Desroches et Alain Trahan -- Fonctionner à l'aide du braille en classe régulière : rapport d'entrevues réalisées auprès de cinq handicapés visuels intégrés / Jocelyne Kéroack -- Participation des handicapés visuels aux activités physiques et sportives dans les écoles de la C.E.C.M. / Pierre Paradis -- L'intégration des handicapés visuels dans la classe régulière : extraits / Michael D. Orlansky -- Questionnaire aux enseignants et synthèse des évaluations des élèves de l'école spéciale.

Cote Dewey: 371.911'09714/D474i Cote LC: HV/1631

Descripteur(s): *Handicapé visuel *Aveugle *Intégration scolaire *Modèle *Primaire (Niveau) *Secondaire (Niveau)

Identificateur(s) de nom: *Institut Nazareth (Montréal, Québec) *Institut Louis-Braille (Montréal, Québec)

Identificateur(s) de sujet: *Modèle pédagogique

Projet qui a pour objectif de formuler un modèle pédagogique complet et concret pour les élèves handicapés visuels de la CECM, afin de permettre leur intégration, du niveau primaire à la fin du secondaire. Le projet est établi en fonction de l'hypothèse suivante: l'handicapé visuel grave est intégrable dans le circuit normal d'éducation des commissions scolaires. Une telle intégration suppose des changements importants au plan des attitudes actuelles d'accueil du milieu "régulier", certaines transformations de la structure scolaire, l'identification des supports mécaniques et optiques, l'identification des ressources matérielles et humaines.

Après avoir présenté le modèle d'organisation de services éducatifs actuellement en vigueur à la CECM, le document décrit le modèle proposé, puis son opérationnalisation. L'orientation du modèle retenu s'inspire de différentes études et enquêtes, portant notamment sur le modèle utilisé à Minneapolis et sur celui de la polyvalente de Charlesbourg, et d'entrevues réalisées auprès de jeunes adultes aveugles de la région de Montréal. Divers moyens sont présentés pour que les services répondent aux besoins spécifiques de ces élèves, sur les plans social, pédagogique et rééducatif.

Les recommandations suivantes sont formulées: 1. que la CECM accepte au plus tôt les principes d'orientation et d'organisation qui prônent la scolarisation des élèves handicapés de la vue fonctionnellement voyants et fonctionnellement aveugles dans des écoles dites "régulières"; 2. que le comité d'admission et de réorientation évalue annuellement tous les élèves handicapés visuels du territoire de la CECM qui fréquentent une école spéciale; 3. qu'il élabore des plans de services adaptés afin de rendre possible leur réinsersion dans les écoles dites "régulières"; 4. que la Commission scolaire signe des ententes avec les instituts Nazareth et Louis-Braille afin de s'assurer l'obtention des services nécessaires.

Type de document: r
Région(s) administrative(s): 063
Financement: Bénéficiaire - CECM
Organisme(s) source(s) - MEQ-DGDP
Programme(s) de subvention - Projet-pilote
Auteur de l'analyse: jr

E D U Q 8270765

LA COMMISSION
DES ÉCOLES CATHOLIQUES
DE MONTRÉAL

CÉCM

L'INTEGRATION DES ELEVES HANDICAPES DE LA VUE A LA C.E.C.M.

Division des ressources
et du développement
Service de l'adaptation

Lyse Desroches

Août 1981.

E D U Q 8270765

LA COMMISSION
DES ÉCOLES CATHOLIQUES
DE MONTRÉAL

CÉCM

L'INTEGRATION DES ELEVES HANDICAPES DE LA VUE A LA C.E.C.M.

Division des ressources
et du développement
Service de l'adaptation

Lyse Desroches

Août 1981.

LA COMMISSION
DES ÉCOLES CATHOLIQUES
DE MONTRÉAL

CÉCM

L'INTEGRATION DES ELEVES HANDICAPES DE LA VUE A LA C.E.C.M.

Division des ressources
et du développement
Service de l'adaptation

Lyse Desroches

Août 1981.

R E M E R C I E M E N T S

Il faut souligner l'engagement et la disponibilité de personnes qui ont été sollicitées de façon particulière dans le cadre du présent projet. Je tiens à les remercier chaleureusement pour leur collaboration:

Madame Suzanne Roy, enseignante-répondant aux élèves handicapés visuels de la C.E.C.M., Messieurs Mario Cicioli et André Soulières, Mesdames Madeleine Roy et Luce Baril de l'I.N.L.B. pour les services techniques et l'évaluation des élèves, Mesdames Christine Capados et Julie Couturier de l'I.N.L.B. pour les vidéogrammes, Messieurs Bérubé et Henri, à la direction de l'école Nazareth et Louis-Braille pour l'évaluation des élèves, de même que les personnels de l'Institut et de l'école Nazareth et Louis-Braille qui ont participé à l'évaluation de la clientèle.

Je tiens surtout à remercier Monsieur Marcel St-Jacques, directeur de la Division des ressources et du développement à la C.E.C.M. pour sa supervision éclairée de l'ensemble du projet, Monsieur Paul Henri Buteau du M.E.Q., agent de recherche qui a su me faire profiter de sa longue espérience, Madame Mireille Jobin, conseillère pédagogique à la C.E.C.M pour sa diligence à répondre pratiquement aux besoins des intervenants et particulièrement Madame Suzanne Laporte, secrétaire, qui autant par sa patience, son intérêt que par sa compétence a rendu possible la production dactylographiée de ce document.

Je tiens à remercier aussi ceux et celles qui ont remis des rapports complémentaires qu'on trouvera en annexe, pour leur travail hautement professionnel: Monsieur Albert Côté, Madame Suzanne Roy, Madame Georgette Goupil, Monsieur Alain Trahan, Mme Jocelyne Kéroack et Monsieur Pierre Paradis.

Lyse Desroches.

* * * * * * * * * * * *

Note de l'auteur

La particularité du présent projet, qui n'en est pas un d'expérimentation, nous oblige, tout en nous inspirant des plan et guide de rédaction suggérés par le Ministère, à remanier la présentation du rapport final.

Les changements apportés ont été effectués après ententes et suggestions du représentant du Ministère, superviseur de ce projet, M. Paul Henri Buteau.

De plus nous tenons à souligner que ce travail a été possible grâce à une subvention du Ministère de l'Education du Québec.

TABLE DES MATIERES

1. Tire du projet 11

2. Commission scolaire 11

3. Membres de l'équipe de recherche 11

4. Plan de la recherche: 13

4.1 Modèle d'organisation détaillé de services éducatifs actuellement en vigueur 13

a) Spécification des difficultés des élèves concernés par le projet 13

b) Nombre d'élèves en fonction des difficultés énumérées précédemment 13

c) Groupe-âge et sexe 17

d) Localisation des jeunes en fonction de leurs pairs du secteur dit "régulier" 20

e) Organisation humaine et physique 20

f) Identification des intervenants 20

g) Assiette-horaire 20

h) Facteurs géographiques 20

i) Entente de services avec le M.A.S. 22

j) Problématique organisationnelle des services éducatifs 22

k) Objectifs organisationnels 23

4.2 Objectifs de la recherche 23

4.2.1 Etapes de réalisation en vue d'établir le modèle 25

4.2.2 Etapes de réalisation d'opérationnaliser le modèle 27

4.3 Hypothèse posée 29

4.4 Elaboration du modèle de services 30

4.4.1 Problématique particulière de la population-cible 30

4.4.2 Description du modèle 30

4.4.2.1 Orientation retenue 30

1. Cadre de références 30

a) Etude bibliographique 30

b) Modèle de services pour handicapés de la vue à Minneapolis 31

c) Modèlesde services québécois .. 36

d) Les entrevués 37

2. Orientation des services aux handicapés visuels à la C.E.C.M. 38

4.4.2.2 L'Organisation des services éducatifs aux élèves avec problèmes visuels à la C.E.C.M. 38

1. Le modèle de services 38

2. L'école désignée 39

3. Les services 39

a) Sur le plan social 39

1. Sensibilisation des pairs 40

2. L'attitude de l'enseignant dans la classe régulière 40

3. Les habiletés sociales de l'élève handicapé visuel 41

4. Les comportements sociaux adéquats 42

b) Sur le plan pédagogique: 43

1. Sensibilisation des intervenants 43

2. Obtention de matériel adapté ... 44

3. Utilisation des aides et techniques particulière 46

4. Participation de l'élève aux activités régulières de la classe ... 46

c) Sur le plan rééducatif 48

1. Services offerts à l'I.N.L.B. . . 48

2. Collaboration et ententes 49

4.4.2.3 Identification des intervenants 50

a) L'enseignant itinérant 50

1) Rôle 50

2) Fonctions 50

3) Fréquence des interventions 53

b) L'enseignant répondant 53

1. Rôle 53

2. Fonctions 54

c) Autres intervenants 54

4.4.2.4 Structures organisationnelles 55

a) Comité directeur des handicapés visuels 56

b) Comité d'admission et de réorientation 56

4.5 Opérationnalisation du modèle 58

4.5.1 Etude de la population 58

4.5.1.1 Etude détaillée de la population de l'école spéciale 58

a) Sujets pré-sélectionnés 59

b) Evaluation des sujets pré-sélectionnés 64

c) Démarches suivies pour les sujets cotés 5 67

d) Démarches à suivre pour les autres sujets 67

4.5.1.2 Etude de la population scolarisée à la C.E.C.M. 67

4.5.2 Population hypothétique par année 68

4.5.2.1 Hypothèse 81-82 69

4.5.2.2 Hypothèse 82-83 70

4.5.2.3 Hypothèse 83-84 71

4.5.2.4 Hypothèse 84-85 72

4.5.3 Implantation 73

4.5.3.1 Perfectionnement des maîtres 73

a) Perfectionnement à court terme 74

b) Perfectionnement à long terme 75

4.5.3.2 Echéancier 75

a) Planification pour l'année 81-82 .. 76

b) Planification pour les années 82 à 85 77

5. Recommandations 79

5.1 Recommandations générales 79

5.2. Recommandations particulières 80

6. Bibliographie 83

7. Sommaire du projet 87

ANNEXES

I - Etude démographique .....

II - Description des services offerts à la C.E.C.M. depuis 1967 .....

III - Etude bibliographique .....

IV - Modèle de services pour handicapés de la vue à Minnéapolis .....

V - Fonctionner à l'aide du braille en classe régulière, rapport d'entrevues réalisées auprès de cinq handicapés visuels intégrés .....

VI - La participation des handicapés visuels aux activités physiques et sportives dans les écoles de la C.E.C.M..

VII - Document de sensibilisation .....

VIII- Questionnaire aux enseignants et synthèse des évaluations des élèves de l'école spéciale .....

* * * * * * * * * *

LA COMMISSION DES ECOLES CATHOLIQUES DE MONTREAL

1. Titre du projet: Modèle d'intégration des handicapés visuels graves au primaire et au secondaire.

2. Commission scolaire: Montréal

3. Membres de l'équipe de recherche:

comité directeur:

Arthur Dubé, directeur-adjoint,
Service de l'Adaptation, C.E.C.M.,
Président du Comité.

Marcel St-Jacques, directeur de la Division des ressources et du développement, C.E.C.M.,
Superviseur de la recherche.

Lyse Desroches, pédagogue, C.E.C.M.,
attachée de recherches.

autres membres:

Normand Giroux, directeur de l'Institut Nazareth et Louis-Braille.

Mireille Jobin, conseillère en orthopédagogie à la C.E.C.M.

Suzanne Roy, professeur itinérant, C.E.C.M.

Jean Jacques, agent de développement pédagogique, M.E.Q.

André Soulières, directeur des services professionnels, Institut Nazareth et Louis Braille.

4. Plan de la recherche:

4.1 Modèle d'organisation détaillé des services éducatifs actuellement en vigeur:

a) Spécification des difficultés des élèves concernés par le projet.

Le modèle de services à établir sera élaboré en fonction de tous les élèves handicapés visuels quelque soit la gravité de leur handicap.

Cependant, afin de pouvoir établir un modèle complet et concret, nous avons dû apporter une attention toute particulière à l'étude de la population déclarée fonctionnellement aveugle
i.e. les élèves qui doivent (entre autre), utiliser le braille comme médium d'apprentissage.

Ceci pour les raisons suivantes:

- Les caractéristiques et besoins des élèves handicapés de la vue fonctionnellement voyants, i.e. ceux qui (entre autre) grâce à l'utilisation de leur résidu visuel ont accès au même médium d'apprentissage que l'élève voyant, l'imprimé, sont généralement bien connus des intervenants de la C.E.C.M., puisqu'ils y sont servis depuis 1967.

- Par contre les élèves fonctionnellement aveugles*, ont, jusqu'à maintenant, été scolarisés dans une école spéciale d'une commission scolaire voisine.

Le détail de ces études de clientèle sera donné en 4.5.

b) Nombre d'élèves en fonction des difficultés énumérées précédemment

Toujours dans le but d'élaborer un modèle de service complet, il sera difficile de ne considérer que la population actuellement scolarisée, nous devons aussi dans une perspective d'avenir, dénombrer les populations potentielles par année.

---

* Sauf les multihandicapés graves.

1. Poupulation actuellement scolarisée

Elèves scolarisés à la C.E.C.M.

Tableau I

Elèves handicapés de la vue scolarisés à la C.E.C.M. par niveau et par classement.

classement / niveau	classe spécialisée (1 groupe)	intégrés en classe régulière	Total	Grand Total
primaire	6	26	32	61
secondaire	--	29	29	

Elèves scolarisés hors C.E.C.M. (école spéciale)

Tableau II

Elèves handicapés de la vue scolarisés à l'école spéciale par niveau et par classement.

classement / niveau	réguliers	multi-handicapés	Total	Grand Total
primaire	7	3	10	20
secondaire	6	4	10	

2. Population potentielle:

Enfants d'âge pré-scolaire dépistés

Déjà certains enfants de 0 à 4 ans sont inscrits à l'Institut Nazareth et Louis-Braille et reçoivent des services du M.A.S. par cet établissement: douze (12) sont actuellement connus.

Prospectives:

En vue d'établir les clientèles potentielles par année, une étude démographique a été menée (voir Annexe I). Cette étude, en plus de souligner l'écart entre les effectifs prévus selon les taux d'incidence généralement retenus ailleurs (11 pour 10 000) et le nombre d'élèves identifiés, conclut à un maintien dans l'avenir, du nombre d'inscriptions des élèves handicapés de la vue [illegible] territoire de l'Ile de Montréal.

L'opérationnalisation du modèle de services (décrit en 4.5) permettra d'étudier plus à fond ces données et de les utiliser en vue de l'implantation de nouveaux services.

c) Groupe-âge et sexe:

1- Population actuellement scolarisée:

Elèves scolarisés à la C.E.C.M.:

Tableau III

Groupe-âge et sexe des élèves scolarisés à la C.E.C.M.

AGE	FILLES	GARCONS	TOTAL/AGE
4		1	1
5			
6	1		1
7	3	4	7
8	3	5	8
9	2	3	5
10	1	2	3
11		2	2
12	3	2	5
13	1	5	6
14			
15	2	4	6
16	2	7	9
17	2	2	4
18		1	1
19		2	2
20			
21		1	1
TOTAL	20	41	61

Elèves scolarisés hors C.E.C.M. (école spéciale)

Tableau IV

Groupe-âge et sexe des élèves scolarisés à l'école spéciale

AGE	FILLES	GARCONS	TOTAL/AGE
6			
7	1		1
8	1	1	2
9			
10	1	1	2
11	1		1
12	3	1	4
13	1		1
14			
15	2		2
16	1	1	2
17	1	1	2
18	1	1	2
19	1		1
TOTAL	14	6	20

2- Population potentielle:

Tableau IV

Enfants d'âge pré-scolaire dépistés.

AGE	FILLE	GARCONS	TOTAL/AGE
- 1 an	1	1	2
1 an			
2 ans	4	1	5
3 ans			
4 ans	4		4
5 ans *	1		1
TOTAL	10	2	12

* Fréquente le centre de jour de l'Institut.

d) Localisation des jeunes en fonction de leurs pairs du secteur dit "régulier".

En se référant au Tableau I on constate qu'actuellement les élèves servis à la C.E.C.M. se répartissent de la façon suivante:

6 (six) se situent au niveau 5 du système en cascades et 59 se situent au niveau 3.

Les 20 (vingt) élèves présentés au Tableau II (élèves scolarisés par une autre commission scolaire) fréquentent les classes d'une école spéciale sise au sein d'un établissement du M.A.S. et se situent au niveau 8 du système en cascades.

e),f),g), Organisation humaine et physique, Identification des intervenants, Assiette-horaire.

La description des points e), f) et g) ne serait pas pertinente ici. Elle s'inserrera selon les besoins à la description du modèle.

h) Facteurs géographiques.

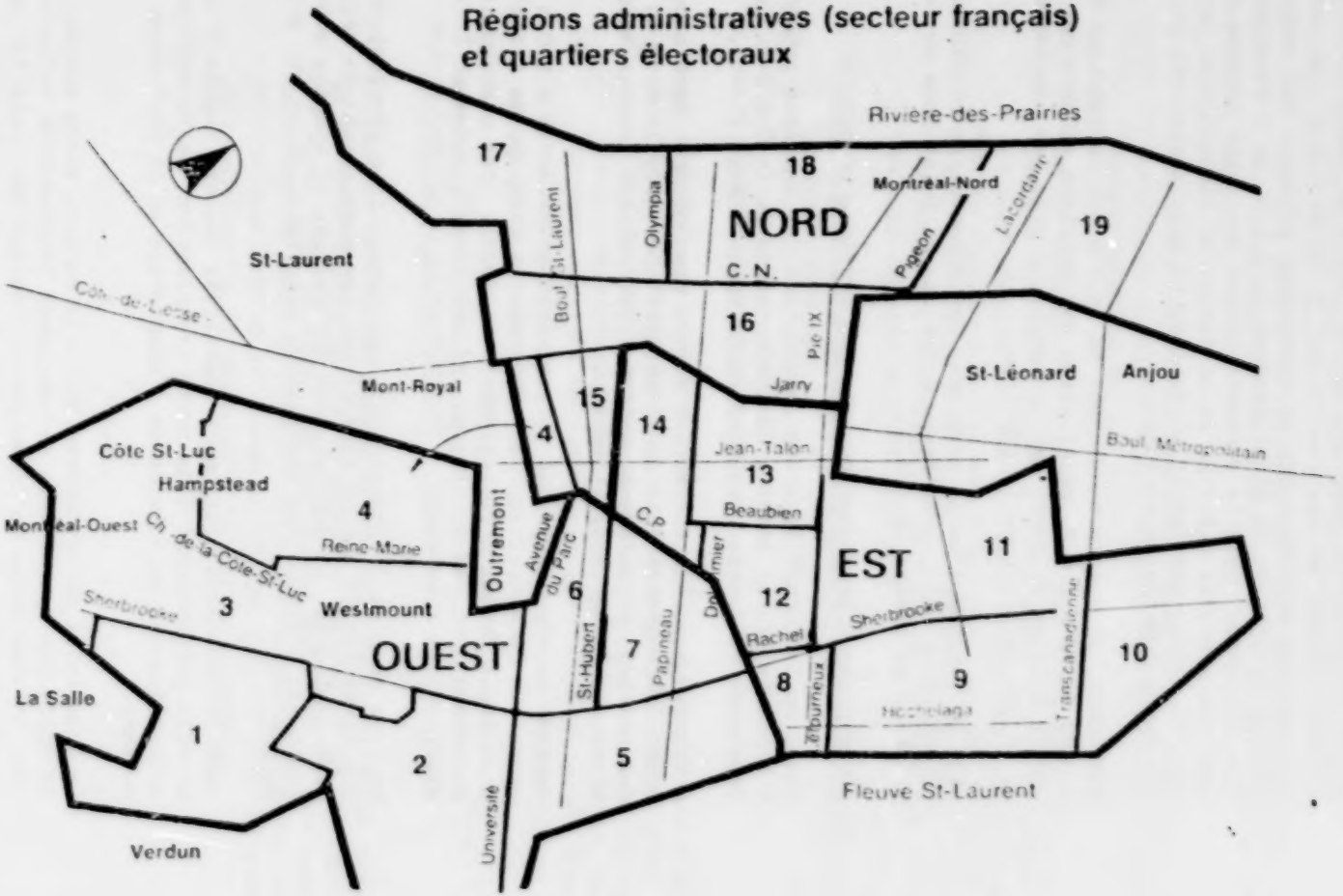
La C.E.C.M. compte 120,788 élèves, 95,595 au secteur français et 25,193 au secteur anglais.

Sur les 95,595 élèves francophones, 10,271 (dont 2,471 à l'accueil) sont voyagés par les autobus scolaires, et 5,815 sont dédommagés pour l'utilisation des transports publics.

Pour servir cette clientèle, 143 écoles primaires, 56 écoles secondaires et 20 écoles spéciales, sont requises.

Son territoire couvre une grande partie de l'Ile de Montréal, comme il est possible de le visualiser sur le plan ci-après.

Régions administratives (secteur français) et quartiers électoraux



i) Ententes de services avec le Ministère des Affaires Sociales

De par la situation géographique du Centre de réadaptation, la coordination des services du M.E.Q. et du M.A.S., se concrétise par une entente entre la Commission scolaire qui compte sur son territoire un établissement du M.A.S. et l'établissement lui-même. Dans le contexte actuel une telle entente n'existe pas entre la C.E.C.M. et le Centre de réadaptation puisque les élèves mentionnés au Tableau II sont scolarisés par une autre Commission scolaire.

Cependant, plusieurs handicapés de la vue qui fréquentent des écoles de la C.E.C.M. bénéficient des services offerts par ce centre puisque celui-ci est accessible à tous les handicapés de la vue de l'est de la province.

Dans le futur modèle de services, des ententes et collaborations seront précisées. Nous reviendrons sur ce point lors de la description du modèle en 4.4.2.

j) Problématique organisationnelle des services éducatifs.

Comme en fait foi, la brève description des services présentée à l'Annexe II, le Service de l'adaptation de la C.E.C.M., se préoccupe du dossier des handicapés visuels depuis 1967.

A cette époque, le bureau des élèves physiquement handicapés avait la responsabilité de l'organisation et de la mise en place des services. Seulement quelques intervenants avertis agissaient alors auprès de cette clientèle.

Depuis, en même temps que la restructuration de la C.E.C.M. tendait à décentraliser les services, le principe de l'intégration était retenu officiellement (en 1974). Ces changements structurels et ces politiques influencèrent grandement l'organisation des services.

De plus en plus d'intervenants (les conseillers pédagogiques, les directions d'écoles régulières, les enseignants du régulier) sont impliqués, et des services diversifiés et adaptés sont offerts par l'équipe des professeurs itinérants (1 en 75, pour 7 en 80).

Deux intervenants clairement identifiés jouent, depuis 3 ans, un rôle prépondérant dans cette organisation: le conseiller en orthopédagogie du service de l'adaptation et le professeur répondant.

Le conseiller en orthopédagogie a le mandat, entre autres, d'animer la Table des conseillers pédagogiques régionaux en enfance inadaptée en même temps qu'il supporte l'équipe des trois (3) enseignants répondants aux handicapés moteurs et sensoriels.

L'enseignant répondant anime l'équipe des enseignants itinérants pour élèves handicapés visuels intégrés et évalue les élèves qui lui sont référés par les C.P.E.I.

Dans le modèle de services qui sera décrit plus loin, ces deux intervenants continueront d'être aussi présents dans le dossier.

Certaines structures organisationnelles déjà en place pour les handicapés auditifs seront adaptés aux handicapés visuels, elles seront décrites en 4.4.2.

En se référant à l'organisation des services 80-81, il faut cependant constater que malgré des plans d'interventions de plus en plus adaptés aux besoins spécifiques des élèves handicapés de la vue, fonctionnellement voyants, une partie de la clientèle, les élèves fonctionnellement aveugles, doit recevoir sa scolarité à l'extérieur de la C.E.C.M. puisque les services qu'elle appelle sont inexistants.

C'est à cette problématique que les objectifs organisationnels doivent répondre.

k) Objectifs organisationnels.

De même que pour d'autres clientèles en difficulté d'adaptation et d'apprentissage pour qui le Service de l'adaptation de la C.E.C.M. tend à mettre en place des services adaptés dans les écoles régulières, tous les élèves handicapés de la vue devront trouver sur leur territoire et autant que possible dans leur milieu naturel des services pédagogiques de qualité et adaptés à leurs besoins spécifiques.

4.2 Objectifs de la recherche

En partant des connaissances actuelles, des expériences tentées, de la connaissance du milieu normal d'éducation, de l'identification des ressources connues, des ressources possibles et des besoins fondamentaux du handicapé visuel grave, nous devons formuler un modèle pédagogique complet et concret pour ces enfants afin de permettre leur intégration du primaire à la fin du secondaire.

4.2.1. Etapesde réalisation en vue d'établir le modèle

Etapes	Participants	Echéance	Instruments et utilisation des instruments
<u>1ère étape</u>			
a) étude bibliographique	chercheur	Février 1981	. relevé des modèles implantés ailleurs . évaluation de l'impact administratif et professionnel de l'implantation de certains de ces modèles dans le contexte québécois
b) modèles américains			
- séjours d'experts à Montréal	Mollie Hobben Glenda Martin (Minnéapolis)	Semaine du 17 octobre 1980	. rédaction d'un rapport-synthèse relatant dans l'ordre chronologique les contenus des rencontres . réorganisation des informations pertinentes retenues après avoir fait ressortir les idées-clefs du rapport-synthèse.
<u>2e étape</u>			
- étude des populations potentielles par année	démographe	Mai 1981	. clientèle prévue en vue de planifier les ressources humaines et matérielles nécessaires

a) Pour élaborer un modèle de services complets et concrets où seront prévues:

. les réponses aux besoins spécifiques des handicapés de la vue sur les plans social, pédagogique et rééducatif,

. les structures organisationnelles nécessaires à l'implantation et à l'évaluation continue du modèle,

. les intervenants, leurs rôles, la fréquence de leurs interventions et le lien fonctionnel qui existe entre eux,

il faut,

. relever dans la littérature et sur le terrain, les grandes orientations données ailleurs aux services pour handicapés de la vue; d'où le relevé critique de littérature en Annexe III, et les comptes-rendus d'un modèle américain (Minneapolis) en Annexe IV,

. évaluer ces données théoriques en fonction de leur efficacité à répondre aux besoins de la population-cible, besoins amenés ou confirmés lors d'une enquête auprès de jeunes adultes aveugles présentée en Annexe V,

. évaluer ces données théoriques en fonction du réalisme de leur implantation dans le système scolaire québécois.

b) Pour opérationnaliser le modèle proposé:

il faut,

. situer la population-cible par une étude détaillée de la clientèle connue et une étude démographique (Annexe I) permettant de prévoir la population potentielle par année,

. élaborer des stratégies d'implantation en cours de projet et suite au projet,

. et prévoir l'implantation elle-même en terme d'effectifs, de perfectionnement et de besoins en matériel.

Les tableaux 4.2.1 et 4.2.2 décrivent les étapes de la réalisation.

4.2.1. Etapesde réalisation en vue d'établir le modèle

Etapes	Participants	Echéance	Instruments et utilisation des instruments
<u>1ère étape</u>			
a) étude bibliographique	chercheur	Février 1981	. relevé des modèles implantés ailleurs . évaluation de l'impact administratif et professionnel de l'implantation de certains de ces modèles dans le contexte québécois
b) modèles américains			
- séjours d'experts à Montréal	Mollie Hobben Glenda Martin (Minnéapolis)	Semaine du 17 octobre 1980	. rédaction d'un rapport-synthèse relatant dans l'ordre chronologique les contenus des rencontres . réorganisation des informations pertinentes retenues après avoir fait ressortir les idées-clefs du rapport-synthèse.
<u>2e étape</u>			
- étude des populations potentielles par année	démographe	Mai 1981	. clientèle prévue en vue de planifier les ressources humaines et matérielles nécessaires

Etapes	Participants	Echéance	Instruments et utilisation des instruments
3e étape Enquête	chercheur (formation psychologie)	Mars 1981	. entrevues libres semi-structurées ou structurées auprès -des parents: attitude face à l'intégration -des étudiants ou élèves handicapés de la vue: conception de l'intégration, évaluation des besoins -enseignants recevants: attitude, évaluation des besoins -directions: attitude face à l'intégration But: compléter la liste des besoins en terme de services à améliorer ou à implanter.
Séjour à Minnéapolis.	- attachée de recherches - enseignante répondant - responsable de la matériathèque		. vérifier le modèle décrit et compléter les informations.
4e étape Développement du plan d'intégration		Février 1981 Mars Avril	. établir le modèle à implanter.

4.2.2 Etapes de réalisation d'opérationnaliser le modèle

Etapes	Participants	Echéance	Instruments et utilisation des instruments
<u>1ère étape</u> . Sensibilisation des intervenants		Septembre 1980 Octobre Novembre	- rencontre des conférencières américaines - rapport-synthèse de la rencontre - traduction d'un guide de sensibilisation - rencontre avec AMEO - doc. sensibilisation du M.E.Q.
<u>2ième étape</u> . Etude des populations scolarisées hors CECM . Identification de tous les individus touchés . Etablissement des dossiers	Enseignant répondant et professionnels de l'Institut "	Septembre 1980 Octobre 1980 Novembre Janvier 1981 Février	- établissement de coordonnées - remise des premières données - contenus des dossiers à élaborer - pré-sélection des candidats - remise des dossiers complets de chacun des candidats pré-sélectionnés - conférence de cas en vue d'une sélection définitive - stratégie d'interventions

Etapes	Participants	Echéance	Instruments et utilisation des instruments
3e étape	enquête	Mars 1981	. voir 4.2.1
4e étape			Solutions immédiates inventées
Plan d'intégration septembre 81	. C.P.E.I., responsable du CAR et enseignant répondant	Avril 1981 Mai Juin	- rencontre de parents et d'élèves concernés - choix de l'école - rencontre de la direction - choix de l'enseignant - sensibilisation du milieu - préparation de matériel.

4.3 Hypothèse posée :

Telle que décrite dans la présentation du projet en mai dernier:

Le handicapé visuel grave est intégrable dans le circuit normal d'éducation des commissions scolaires. Une telle intégration suppose des changements importants au plan des attitudes actuelles d'accueil du milieu "régulier", certaines transformations de la structure scolaire comme nous la connaissons, l'identification des supports mécaniques et optiques, l'identification des ressources matérielles et humaines. L'établissement d'un plan d'action devrait donc permettre une telle intégration dans le respect complet de la nature existentielle du handicapé visuel grave.

4.4 Elaboration du modèle de services:

4.4.1 Problèmatique particulière de la population-cible.

Du point de vue strictement optométrique, la population concernée par le modèle de services élaboré ici, comprend tous les enfants d'âge scolaire dont le handicap visuel est suffisamment important pour appeler des mesures scolaires et rééducatives adaptées.

Un sujet est considéré dans cette catégorie "quand sa condition visuelle après correction, comporte une acuité visuelle de chaque oeil d'au plus 6/21 mètres ou dont le champ visuel de chaque oeil est inférieur à 60°." (Institut Nazareth et Louis-raille, 1980, p. 8).

Cependant, chacun des sujets qui correspond à cette norme présente un profil global qui lui est propre et une vision fonctionnelle parfois éloignée de ce que laisse entrevoir le diagnostic médical.

La nouvelle vague éducationnelle dans laquelle nous plonge L'école québécoise (Ministère de l'Education, 1979) et les plus récentes orientations pédagogiques basées sur une conception humaniste du développement de l'enfant obligent les services pédagogiques à prendre une certaine distance face à la problématique particulière d'une population identifiée pour considérer davantage la problématique particulière de chacun des sujets référés.

Dans cet esprit, la vision fonctionnelle de l'élève sera analysée prioritairement mais elle ne constituera qu'une des composantes de l'enfant.

Le Comité d'admission et de réorientation (décrit en 4.4.2.4.) demeure la structure la mieux instrumentée quant au respect de cette philosophie.

4.4.2 Description du modèle

4.4.2.1 Orientation retenue

1. Cadre de référence

L'orientation retenue s'inspire des différentes études et enquêtes qui ont été menées dans le cadre de cette recherche.

a) Etude bibliographique:

Cette étude (Annexe III) commandée à Georgette Goupil l'automne dernier met en lumière les plus récentes modalités de scolarisation des handicapés de la vue aux Etats-Unis.

On y constate que des orientations précises en faveur de l'intégration sont adoptées même avant la passation de la loi 94-142.

Celle-ci est venue consacrer le mouvement intégrationniste de telle sorte qu'en 77, 70% des élèves handicapés visuels étaient scolarisés à leur école de quartier. (Annexe III, p.11).

A partir des données-C.E.C.M., on peut établir le parallèle suivant: actuellement 76% des élèves handicapés de la vue sont scolarisés dans une école régulière et 90% d'entre eux à leur école de quartier.

L'étude bibliographique nous révèle aussi, que le niveau 3 du système en cascade est le plus convoité des plans de services pour handicapés de la vue, ce qui s'inscrit logiquement dans une orientation intégrationniste.

Pour compléter l'étude des modèles de scolarisation, on trouve au relevé bibliographique les résultats de recherches qui concernent les besoins de l'élève handicapé de la vue en classe régulière, au niveau de ses apprentissages et de son intégration sociale; un dernier chapitre est consacré au maître de la classe régulière, au programmes, aux comportements pédagogiques et aux attitudes des intervenants.

Plusieurs des aspects soulignés dans cette étude sont confirmés ailleurs et réutilisés pour bâtir le modèle de services de la C.E.C.M.

b) Modèle de services pour handicapés de la vue à Minneapolis

Comme en fait foi l'annexe IV, ce modèle a été étudié en profondeur. Nous décrivons ci-après les deux principales approches qui ont permis de connaître et d'approfondir ce modèle de même que certaines conclusions et constats ressortis de cette étude.

1o Rencontre de spécialistes américaines

Présenté par un des membres du Comité directeur comme un des modèles les plus audacieux et les plus complets en regard de l'intégration; (ses sources : la littérature et deux congrès internationaux) il est apparu pertinent de rencontrer les représentantes et pionnières de la mise en place de ce modèle : Mesdames Glenda Martin et Mollie Hobben. Elles ont donc été reçues à Montréal, en octobre dernier et leur séjour d'une semaine a permis de diffuser de l'information à divers intervenants tant de milieux scolaires que rééducatifs... Ces informations sont consignées dans le 1er rapport de l'annexe IV.

2o Séjour d'étude à Minneapolis

En se référant à l'étude bibliographique (Goupil, 81), il était permis de constater les nombreux rapports entre le modèle de services actuellement en vigueur à la C.E.C.M. et les modèles de scolarisation américains.

Sauf la classe-ressource, absente du modèle-C.E.C.M., le plan de services qui implique l'enseignant itinérant est le plus en usage, la classe spéciale, quoique peu répandue,existe, et ce qu'on définit aux Etats-Unis comme le plan coopératif, est identifié ici par les termes"d'intégration partielle."

La particularité du modèle de Minneapolis réside dans le fait que le seul plan de services retenu est celui de l'enseignant itinérant, i.e. que tous les élèves (fonctionnellement aveugles et fonctionnellement voyants) peuvent être et sont scolarisés dans leur école de quartier.

Comment l'organisation de ces services pouvait-elle à la fois garantir des services de qualités et des services adaptés à 110 étudiants dont 10 utilisateurs du braille, sur un territoire très étendu (80km x 60km)?

Il était alors nécessaire d'aller sur place trouver réponse à cette question et vérifier la validité du modèle présenté. Le deuxième rapport de l'Annexe IV donne un compte rendu ponctuel de ce voyage.

La majorité des objections et inquiétudes face à l'intégration concerne surtout les élèves fonctionnellement aveugles. A notre demande, ce voyage d'étude a été préparé en mettant la priorité sur l'organisation des services à cette clientèle. Très vite il est apparu que dans les faits, (l'étude bibliographique, Annexe III, p. 29, avait déjà posée le problème) l'intégration de l'élève fonctionnelement voyant pose généralement plus de problèmes que celle de l'élève aveugle.

De plus ces objections et inquiétudes face à la scolarisation en milieu régulier de l'élève utilisateur de braille se trouvaient dans la pratique beaucoup moins aigües sinon éliminées.

Pour ne faire ressortir que les plus répandues, nous présentons ci-après de façon très sommaire, ces objections et inquiétudes.

Objections et inquiétudes face à l'intégration d'élèves fonctionnellement aveugles en classe régulière	Réalité et éléments de réponses contenus dans le modèle de Minneapolis
. Les enseignants et directions des écoles craignent pour la sécurité des élèves.	. En 20 ans, aucun accident grave ne s'est produit à Minneapolis. L'élève est instrumenté pour se déplacer et participer aux jeux de façon sécuritaire.
. Le maître de la classe régulière devra être habilité à utiliser le braille puisqu'il doit enseigner lecture, écriture, etc.. et échanger de l'information écrite avec l'élève.	. Les enseignants du régulier qui ont dans leur groupe des élèves utilisateurs du braille n'en ont pas fait l'apprentissage. L'enseignant itinérant est responsable de fournir le matériel adapté et de transcrire soit en braille, soit en imprimé les documents scolaires et les travaux de l'élève. Cette opération d'une efficacité surprenante appelle des services très bien organisés.
. L'enfant du pré-primaire et du premier cycle a besoin de stimulations continues au niveau tactile et psychomoteur, il les recevra davantage dans une classe spéciale.	. Une matériathèque très bien équipée et un personnel espérimenté: les enseignants itinérants, permettent de fournir au milieu naturel de l'enfant (école, famille), les instruments et guides d'interventions nécessaires à ces stimulations. La présence d'autres enfants voyants dans le groupe et la compétence et l'imagination de l'enseignante offrent d'autres stimulations tout aussi importantes.
. La méthode d'apprentissage du braille diffère de certaines méthodes d'apprentissage de la lecture, ex.: méthode globale, mixte, etc...	. Les élèves intégrés dans les classes régulièresà Minneapolis depuis 20 ans, ont fait l'apprentissage de la lecture selon la méthode utilisée dans leur milieu. Un principe est à la base de cette réalisation: l'élève aveugle n'apprend pas le braille, il apprend à lire en braille. L'intervention quotidienne de l'itinérant est alors indispensable.

. Le braille abrégé* doit faire l'objet d'un enseignement systématique.

. Les abréviations* sont introduites dès que l'occasion se présente et afin d'éviter de futurs problèmes d'orthographe, on épelle chacun des mots abrégés tant que l'élève en a besoin.

. Les besoins de l'élève présentant une cécité totale sont nombreux, ex.: orientation et mobilité, initiation aux activités de la vie quotidienne, etc. Le maître de la classe régulière ne peut supporter l'aveugle complet dans ses apprentissages spécifiques.

. L'enseignant itinérant dispense ces services spécialisés directement à l'élève ou le réfère aux spécialistes nécessaires (ex.: technicien en orientation et mobilité).

---

* Afin de pouvoir réduire le "volumineux" problème d'espace, posé par le braille (ex.: un volume de mathématiques en imprimé = 7 cahiers à anneaux en braille) un système d'abréviations est utilisé.

L'organisation et la planification des services permettent des interventions qui obligent les milieux à reconsidérer leurs objections et à oublier leurs inquiétudes.

Après avoir discuté avec l'équipe des itinérants et les avoir suivi dans leurs déplacements on a pu constater que les aspects techniques et organisationnels du service direct à l'élève constituent la majeure partie de leurs interventions. ex.: fournir le matériel et les aides mécaniques et électroniques, habiliter l'élève à une communication écrite efficace, braille, dactylo braille, dactylo noir, optacon, télévisionneuse, etc.

Cependant, ces aspects sont considérés par eux comme des a priori à la présence de l'élève en classe régulière, les véritables préoccupations se situent à un niveau, l'intégration sociale.

L'intégration sociale:

Pour avoir identifié cette problématique chez beaucoup de leurs élèves, l'équipe de Minneapolis axe ses recherches dans ce sens.

Leur témoignage confirme ce que la littérature constate: le problème majeur du handicapé visuel ne se situe pas au niveau des apprentissages scolaires mais au niveau de leur intégration sociale. (Annexe III, p.33.).

Un programme fédéral dont Mollie Hobben avait la responsabilité, a été mis sur pied en vue d'apporter des solutions à ce problème: Reducing Isolation in the Meanstream (R.I.M.). Ce projet d'une durée de trois (3) ans pour lequel le fédéral a investi 250,000 $ visait autant les handicapés auditifs que les handicapés visuels.

Dans une première étape, l'équipe de recherche a observé, à l'aide d'une grille, les interactions entre élèves handicapés et élèves non-handicapés dans des groupes réguliers. Leurs constats: les handicapés interagissaient moins envers leurs pairs non-handicapés que ceux-ci envers eux. Et des deux catégories, les handicapés visuels entraient moins en relation avec les élèves réguliers que les handicapés auditifs ne le faisaient.

Des regroupements d'élèves handicapés de la vue avaient déjà été organisés suite aux observations des enseignants itinérants et à la mise sur pied d'un projet de socialisation. Il s'agissait de rencontres en dehors du temps de classe (fin de semaine, ou soir) animées par des intervenants choisis selon les besoins, ex.: psychologue, travailleur social, adultes handicapés, etc...

L'objectif de ces activités était de développer l'image de soi du handicapé visuel au point que de lui-même, il souhaite entrer en relation avec les personnes (adultes et pairs) non handicapées.

Ces démarches n'ont pas eu les effets escomptés. De l'avis des handicapés de la vue, ces rencontres ont été très profitables au point de vue personnel et ont été maintenues mais les objectifs d'insersion sociale n'ont pas été atteints.

Dans le projet, l'équipe des chercheurs a identifié l'enseignant du régulier comme l'intervenant-clé et comme le catalyseur des interactions sociales dans son groupe.

Certaines espérimentations ont été tentée (ex.: ens. coopératif) en collaboration avec des enseignants intéressés.

Les résultats alors étaient probants et l'insersion sociale devenait effective.

Influencé par cette étude et par les témoignages même de handicapés visuels, le modèle de service doit suggérer des interventions précises pour que, sur le plan social, l'élève handicapé de la vue intégré ne souffre pas d'un nouvel handicap, l'isolement.

c) Modèles de services québécois.

Comme le souligne Georgette Goupil, responsable de l'étude bibliographique: "Malheureusement, ici au Québec, il existe très peu d'études systématiques décrivant tous les modèles employés dans la scolarisation des enfants handicapés de la vue". (Annexe III, p.21).

Malgré ce manque, le modèle de services en vigueur à la polyvalente de Charlesbourg a su faire parler de lui.

La polyvalente regroupe 34 élèves handicapés de la vue de l'ouest de la province du niveau secondaire et fournit à ces étudiants une banque de services complets. Les services d'enseignants supports, de transcription en braille, les fournitures d'aides mécaniques et électroniques, une cabine insonorisée pour l'enregistrement de livres parlés et un système de photocopie agrandissant (livres à gros caractères) en sont des exemples.

A la C.E.C.M., ce type d'écoles serait considéré "école désignée", i.e. une école régulière où il y a concentration d'élèves handicapés, de maîtres spécialisés et de services adaptés.

Dans ce modèle, l'intégration s'effectue graduellement tout au long du cours secondaire afin de permettre aux élèves de s'adapter tant au monde des voyants (ils fréquentaient une école spéciale au primaire) qu'à leur nouvelle carrière scolaire (le secondaire). Il faut dire en plus que les cours de Sec. I et II réguliers ne sont pas donnés à la polyvalente, ce qui impose un regroupement des élèves handicapés pour ces degrés.

En secondaire V, tous les handicapés de la vue sont intégrés totalement.

Les étudiants en provenance de régions éloignées bénéficient dans le contexte, des services de base qu'appelle leur handicap.

Nous n'avons ni les éléments nécessaires, ni le mandat de critiquer le modèle, mais certains aspects doivent être soulignés. En ce qui concerne le personnel, le matériel, les aides mécaniques et électroniques et les apprentissages spécifiques, ex.: orientation et mobilité, entraînement d'appoint de nouvelles aides (optacon) etc., le milieu scolaire est instrumenté et équipé pour répondre aux besoins de cette clientèle.

d) Les entrevues.

Certains aspects des modèles présentés dans l'étude bibliographique et des autres modèles étudiés, surtout celui de Minneapolis, devaient trouver leur pertinence dans le contexte québécois.

Il devenait alors nécessaire de saisir par le biais d'entrevues les commentaires de quelques étudiants en situation d'intégration dans la région métropolitaine. Jocelyne Kéroack, responsable de cette recherche, présente dans son rapport (Annexe V) le compte rendu de ces entrevues. La richesse des informations recueillies devraient influencer bien plus que l'élaboration du modèle, l'application des services eux-mêmes.

Evidemment, comme le souligne la responsable du dossier "le nombre restreint de sujets et la variété de leurs expériences scolaires respectives obligent cette recherche a être qualitative et exploratoire", mais il n'en demeure pas moins que la perception des handicapés eux-mêmes y est consignée et qu'à ce titre leurs commentaires sont révélateurs.

Ce document, pour les détails techniques et organisationnels qui y sont présentés, devra être étudié en profondeur par l'équipe des enseignants spécialisés qui appliqueront le modèle de services.

Des indices significatifs quant aux instruments et pratiques reliés à la lecture, à la prise de notes pendant les cours, à l'adaptation du matériel écrit et la remise de travaux scolaires, guideront de façon certaine les interventions de ce personnel-ressource à l'élève handicapé.

De plus, ces étudiants (ils sont 7) pour la plupart intégrés en fin de secondaire (5) et sans transition entre l'école spéciale et l'école régulière, ont dû faire appel (souvent personnellement) aux intervenants du milieu, puisqu'un support intensif ne leur était pas assuré (sauf pour un d'entre eux).

Les mesures alors adoptées sont évaluées par les étudiants et cette critique, tout en constituant une banque possible d'interventions à privilégier, devrait servir de guide à ceux qui les mettront en application.

Certaines mesures administratives, telle que la libération d'enseignants de l'école pour assurer un support ou allocation de budgets spéciaux, ont permis à des maisons d'enseignement, sans services officiels pour les handicapés de la vue, d'aider l'étudiant à poursuivre sa scolarité dans son milieu naturel.

Certaines de ces mesures pourraient inspirer les commissions scolaires en région éloignée.

D'une façon générale, les impressions qui se dégagent du contenu des entrevues, correspondent aux principaux mouvements qui se dégageaient des recherches antérieures.

Le maintien de l'élève handicapé dans son milieu est possible et souhaitable. Les services qu'appellent leur handicap doivent être planifiés (ex.: réduire les délais de transcription en braille ou sur cassette) et adaptés (ex.: utilisation pertinente des aides pour certains et non efficaces pour d'autres (magnétophone vitesse variable, optacon, etc.).

L'intégration sociale demeure chez certains sujets le problème majeur.

2. Orientation des services aux handicapés visuels à la C.E.C.M.

A la lumière des données précédemment exposées, il s'avère pertinent de renforcer l'orientation normalisante des services éducatifs offerts actuellement aux élèves handicapés de la vue à la C.E.C.M. et d'y inclure les élèves fonctionnellement aveugles du territoire.

Ce mouvement dans l'orientation des services influence davantage l'organisation de ceux-ci que la philosophie et les principes de base sur lesquels l'organisation s'appuie.

Les structures organisationnelles des services aux handicapés sensoriels et moteurs à la C.E.C.M. défendent déjà les principes selon lesquels les plans de services à l'élève sont élaborés en fonction de ses besoins spécifiques et ce, dans un cadre le plus normal possible.

L'organisation découlera obligatoirement de ces principes.

4.4.2.2 L'organisation des services éducatifs aux élèves avec problèmes visuels à la C.E.C.M.

Avant de décrire le modèle de services comme tel, il est important de souligner les considérations suivantes:

Le modèle proposé est basé sur les besoins spécifiques de l'individu et à ce titre, il se doit d'être souple, diversifié et même créateur.

Le modèle proposé tout en ne visant pas les élèves multi-handicapés graves, ne doit pas les éliminer. Le comité d'admission et de réorientation verra à orienter ces élèves vers la mesure pédagogique la mieux adaptée à ses besoins.

1. Le modèle de services

Du point de vue théorique, en se référant au système en cascades proposé dans l'école québécoise (M.E.Q., 1979, p.23), les élèves handicapés de la vue à la C.E.C.M. pourront recevoir des services selon les niveaux 1-2-3-4 et 5.

Rappelons-les:

niveau 1: classe régulière avec l'enseignant régulier, premier responsable de la prévention, du dépistage, de l'évaluation et de la correction des difficultés mineures de l'élève,

niveau 2: classe régulière avec services-ressources à l'enseignant régulier,

niveau 3: classe régulière avec services-ressources à l'enseignant régulier et à l'élève,

niveau 4: classe régulière avec participation de l'enfant à une classe-ressource,

niveau 5: classe spéciale dans l'école régulière, avec participation aux activités générales de l'école.

Idéalement les services offerts au niveau 5, pourront trouver, par le biais d'une organisation efficace,leur pendant au niveau 4 ou à d'autres niveaux.

Plusieurs études contestent l'efficacité de la classe spéciale comme mesures pédagogiques aux élèves handicapés sensoriels (Annexe III, p. 15) actuellement celle-ci, (il n'y a qu'une classe spéciale pour handicapés de la vue à la C.E.C.M.) est cependant nécessaire et souhaitable pour certains élèves.

A l'avenir les plans de services personnalisés qu'élaborera le comité d'admission et de réorientation (décrit en 4.4.2.4) serviront à bâtir les mesures pédagogiques nécessaires; à partir de ce principe la classe spéciale devient une mesure relative.

2. L'école désignée

L'école désignée est l'école de rattachement des enseignants itinérants et des services appelés par la clientèle handicapée de la vue à la C.E.C.M.

Une partie de la matériathèque visant les élèves handicapés de la vue y sera consignée.

Cette école recevra aussi, selon les besoins, les élèves de la classe spéciale ou de la classe-ressource.

3. Les services

L'organisation des services doit répondre aux besoins spécifiques de l'élève handicapé visuel, tant sur les plans social, que pédagogique ou rééducatif.

a) Sur le plan social

La problématique de l'intégration sociale de l'élève handicapé visuel s'impose. La littérature comme nous l'avons déjà mentionné, de même que les témoignages d'handicapés visuels en font foi.

Les élèves et étudiants rencontrés ne remettent pas en cause leur présence dans un milieu de voyants, mais l'attitude des voyants envers eux.

Certains aspects tels que la sensibilisation des pairs, le rôle de l'enseignant de la classe régulière, les habiletés sociales du handicapé et ses comportements sociaux peuvent influencer ces attitudes.

1. Sensibilisation des pairs

La sensibilisation des élèves de la classe régulière aux problèmes de l'élève handicapé de la vue améliore les chances d'intégration de l'élève handicapé. (Annexe III, p.7).

Interventions possibles:

- Rencontre du groupe par l'itinérant et présentation de diaporama, film et documentation écrite.
- Discussion ouverte avec l'élève intégré.
- Présentation de l'élève et informations transmises par l'enseignant de la classe régulière.

Quoique cette démarche s'est toujours avérée positive, il ne faut pas lui prêter plus de pouvoir qu'elle n'en a.

M. Pierre Paradis, chargé d'étudier la problématique de l'intégration de l'élève handicapé de la vue aux activités physiques et sportives de l'école (nous reviendrons sur cette problématique plus loin) émet des doutes quant à l'efficacité d'influencer profondément et de façon positive les pairs de la classe régulière par le biais de la seule sensibilisation-information.

La réaction d'acceptation des pairs devant l'information reçue est généralement positive. D'un autre côté il faut souligner que certaines fois cette acceptation n'est en fait qu'un mouvement de pitié et que d'autres fois, particulièrement où nous retrouvons des aspects compétitifs, les limites qu'imposent le handicap rendent plus difficile l'ouverture d'esprit dans ce sens.

2. L'attitude de l'enseignant dans la classe régulière.

Le programme R.I.M.[1] comme nous l'avons déjà mentionné, situe l'enseignant de la classe régulière comme l'artisan premier des relations interpersonnelles entre les étudiants de son groupe.(voir p.25)

Georgette Goupil (Annexe III, p.44) résume bien l'influence de celui-ci sur son groupe:

"Toutes (les) attitudes du maître se révèlent dans ses comportements, comportements qui sont observés par les autres élèves de la classe".

---

(1) La traduction et l'adaptation du programme R.I.M.: grille d'observation, éléments de solution, tel que l'enseignement coopératif, serait un instrument des plus précieux pour tous les maîtres supports aux élèves en difficultés, quelque soit la nature du problème de l'élève.

3. Les habiletés sociales de l'élève handicapé visuel

Dans le cadre des projets pilotes, une étude exploratoire menée par Jocelyne Kéroack en 79-80 Support aux élèves déficients visuels graves pour leur intégration au secondaire, établissait la nécessité et la rentabilité d'appliquer un programme d'entraînement aux habiletés sociales pour certains élèves handicapés visuels.

> "C'est au primaire que l'entraînement aux habiletés sociales, tel que nous l'avons pratiqué, devrait être entrepris pour les élèves qui en ont besoin. Cet entraînement devrait se faire en groupe, utiliser le vidéo-feedback et être couplé avec des procédures favorisant la généralisation en classe des apprentissages. (Kéroack, 80, p.112).

Dans le contexte actuel, il est de la plus haute importance de développer chez l'élève handicapé ses rsssources et ses potentialités sociales.

L'étude exploratoire donne un aperçu des difficultés de certains élèves , ex. : difficulté à manifester ses besoins, à amorcer des interactions avec les pairs, ex.: entreprendre une conversation, à réagir adéquatement à la moquerie, etc.

De plus, on constate, d'après les entrevues effectuées auprès de jeunes adultes aveugles, que ceux qui se sentent à l'aise dans des groupes de voyants et intégrés à leur communauté sont les mieux instrumentés du point de vue des habiletés sociales.

On a cru longtemps que le fait d'intégrer l'élève en classe régulière suffisait à lui assurer une intégration sur le marché du travail et dans sa communauté à l'âge adulte.

Dans les années 60, une centaine d'aveugles complets (fibroplasie rétrolenticulaire) terminaient leurs études. Après avoir évalué leur fonctionnement comme jeunes adultes, on a constaté que pour la plupart la transition du monde scolaire au monde adulte s'effectuait difficilement.

Plusieurs restèrent sans emploi, à la charge de leur famille ou d'institutions. (Hatlen, Hall, Tuttle, p.16).

Ces auteurs citent d'autres études (Hatlen, LeDuc et Canter 75; Morrison 74) qui ont attribué cet état de fait à l'emphase mis par les intervenants-supports à l'élève sur la réussite académique et le succès scolaire.

Les habiletés sociales ne se développent donc pas d'elles-mêmes et des interventions structurées tels que des programmes d'entraînement sont nécessaires.

Certains éléments du programme sont amenés par l'enseignant itinérant. L'équipe actuelle a reçu une formation en ce sens, en cours d'année.

De plus des ateliers pour adolescents handicapés visuels permettant de développer par exemple l'image de soi, la communication non-verbale, etc., sont à implanter. L'expérimentation faite dans ce sens à Minneapolis a donné des résultats tangibles (Martin et Hobben, 77, p.68).

Il va s'en dire que le rôle de l'enseignant itinérant se voit remanier et que la souplesse tant dans les horaires (ces ateliers se donnent la fin de semaine) que dans les interventions est indispensable.

Certains programmes mis de l'avant par l'Institut Nazareth et Louis Braille (voir C) pourront aussi être exploités; ce ne serait là qu'un des nombreux niveaux de collaboration entre les deux instances.

4. Les comportements sociaux adéquats

L'élève handicapé de la vue peut parfois développer des comportements qui sont préjudiciables à son acceptation par les pairs.

Le maniérisme ou blindisme, selon les auteurs (balancement de tête, mouvement de paupières, etc.) peut amener des réactions de rejet.

Il y a possibilité de contrer ces habitudes par des interventions et une stimulation soutenue.

De plus, l'enfant qui a développé de bonnes habiletés aux activités de la vie quotidienne (manières acceptables pendant les repas, soin et hygiène personnels) s'équipe de comportements sociaux généralement attendus.

Les activités de vie quotidienne doivent aussi faire l'objet d'apprentissage précis où la collaboration famille-école est des plus importantes. Des guides peuvent aider les maîtres et les parents, mais des programmes d'été pour adolescents permettent des entraînements spécifiques plus intenses susceptibles de rendre l'élève plus autonome. (Martin, Hobben, 77, p.69). Ces programmes ont en plus un effet bénéfique quant aux relations interpersonnelles des adolescents entre-eux.

Les parents qui jouent un rôle prédominant quant aux comportements sociaux et au développement de l'autonomie de leur enfant, sont secondés dans leurs démarches par l'équipe de professionnels.

Un programme d'intervention auprès des parents a aussi été mis sur pied avec succès à Minneapolis, (Martin et Hobben, 77, p.69).

Ces deux approches: programme d'été et rencontres de parents doivent être établies en collaboration avec les services rééducatifs de l'Institut Nazareth et Louis Braille puisqu'un programme d'interventions au niveau des activités de la vie quotidienne est déjà en application dans leur centre.

b) Sur le plan pédagogique

Malgré que les possibilités de succès au point de vue scolaire et pédagogique de l'élève handicapé visuel semblent acquises dans la plupart des programmes d'intégration expérimentés il n'en demeure pas moins que pour ce faire, l'organisation des services pédagogiques doit être efficace et de qualité.

Plusieurs des aspects présentés ci-après sont intimement liés au plan rééducatif. Encore une fois la collaboration des instances concernées s'impose.

1. Sensibilisation des intervenants

Les considérations déjà mentionnées en ce qui concerne la sensibilisation des pairs demeurent pour les intervenants adultes, mais de façon plus aiguë.

Les intervenants du milieu scolaire informés seront moins anxieux et plus efficaces face à l'élève handicapé visuel présent dans leur école et leur classe.

Des instruments ont été préparés à cet effet: document de sensibilisation et vidéogrammes.

Document de sensibilisation:

La traduction de certains extraits de "Mainstreaming the visualy Impaired Child" de Micheal D. Orlansky (cf. Annexe VII) par Jocelyne Keroack a permis de produire un document à la fois attirant, bref et très intéressant dans son contenu.

Ce document sera remis en mains propres aux intervenants directement impliqués auprès de l'élève handicapé visuel par l'enseignant itinérant.

Vidéogramme:

Comme nous l'avons déjà mentionné, les principales inquiétudes pressenties dans les milieux concernent surtout le fonctionnement des élèves de cécité totale.

Il est important de donner des informations sérieuses et du même coup une formation minimale en terme d'objectifs d'interventions, si on veut par la suite pouvoir aborder les problèmes de fond.

Le médium vidéo s'est révélé le meilleur véhicule de cette information. Les plus grandes questions des intervenants concernant la communication écrite et l'orientation et la mobilité ont donc été retenues.

Quatre vidéo d'une trentaine de minutes chacun, deux sur la communication écrite et deux sur l'orientation et la mobilité ont été préparés par une firme responsable.

Communication écrite:

Un des membres de l'équipe de production étant aveugle complet a pu servir de personne-ressource à ce projet.

Le vidéo décrit donc les différents aspects de la communication écrite chez le fonctionnellement aveugle (braille, dactylo, etc.) et présente en survol les nouveaux développements techniques.

Orientation mobilité

L'Institut Nazareth et Louis-Brialle a prêté les services d'un de ses techniciens en Orientation et mobilité comme personne-ressource au projet. Ce spécialiste s'est adjoint un membre du personnel de l'Institut, spécialiste auprès de la petite enfance.
Le premier vidéo veut informer et donner les règles générales d'intervention auprès d'élèves qui doivent passer de l'école primaire à l'école secondaire, voire à la polyvalente.

Le deuxième veut décrire les objectifs d'intervention et les interventions souhaitées auprès d'un enfant handicapé de la vue en classe maternelle.

Ces instruments seront utilisés dès septembre.

2. Obtention de matériels adaptés

L'enseignant itinérant a la responsabilité de fournir à l'enseignant de la classe régulière et à l'élève handicapé de la vue le matériel et les aides adaptés à ses besoins et nécessaires à ses apprentissages.

Ce matériel varie selon la vision fonctionnelle de l'élève.

Matériel et aides fréquemment utilisés par l'élève fonctionnellement voyant.	Matériel et aides généralement utilisés par l'élève fonctionnellement aveugle (peuvent aussi être utilisés par l'élève demi-voyant selon les besoins)
. Textes, livres et tests à gros caractères	. exercices tactiles de pré-écriture et pré-lecture
	. textes, livres, tests en braille
. Papier mat à lignes foncées	. matériel imprimé en relief, (cartes, globes,)
. Crayons noirs ou feutres	. livres parlés (sur cassette)
	. cahiers d'exercices de rapidité écriture et lecture en braille
. règles et instruments de mesure à gros caractères	. matériel adapté pour l'éducation sexuelle
. machine à écrire noire	. cadre et poinçon
	. machine à écrire braille et conventionnelle
. lampe de bureau,	
. magnétophone à vitesses variables ou conventionnel	. magnétophone à vitesses variables et conventionnel
. télescope	. abaque
. calculatrice sonore	. calculatrice sonore

Les principaux besoins en matériel et équipement seront prévus au moins 6 mois à l'avance. L'enseignant itinérant fera l'inventaire du matériel utilisé dans la future classe de l'élève, es commandes de transcription en braille, de livres à gros caractères et de livres parlés et il acheminera le tout dans les délais prévus.

Les besoins de transcription en cours d'année seront assurés par un ou des contractuels et par l'enseignant itinérant.

La matériathèque pour handicapés visuels

La liste des instruments et aides que nous venons de présenter n'est pas exhaustive. C'est donc dire que les besoins en matériel et équipements sont vastes.

Afin de garantir une organisation efficace, une personne bien identifiée doit se rendre responsable des achats, commandes, inventaires et prêts nécessaires.

Nous suggérons qu'un conseiller pédagogique de la Division des ressources et du développement de la C.E.C.M. soit responsable de cette opération.

Son mandat plus vaste de responsable de la matériathèque-D.R.D. en fera une personne-ressource capable de jouer, auprès des enseignants, un rôle-conseil en ce qui concerne la matériathèque pour handicapés de la vue.

Pour avoir visité les services à Minneapolis et participer très activement aux choix de matériel pour septembre, il est déjà très impliqué dans le dossier.

A la rentrée, il entrera en contact avec les autres commissions scolaires et différents organismes concernés par les problèmes des handicapés visuels afin:

- d'établir un inventaire des livres produits en Braille et des livres parlés (1)

- d'établir des ententes déjà présentées en vue d'échange possible de matériel et d'aides.

De plus, il se rendra responsable de fournir à l'équipe des enseignants itinérants toutes les informations (prix, délais, etc.) pour des commandes de services ou de matériel à des organismes comme I.N.L.B., converto-braille, magnétothèque, etc.

---

(1) Le rapport du comité interministériel du livre écrit et parlé, de même que ses recommandations, sauront peut-être un jour solutionner le problème de compilation et de diffusion du matériel mais d'ici là, les commissions scolaires doivent agir.

3. Utilisation des aides et techniques particulières

Sur le plan pédagogique, il faut aussi donner à l'élève les techniques qui permettront l'utilisation efficace du matériel et des aides.

Développer l'écoute:

Les informations sonores sont de la plus haute utilité pour l'élève handicapé de la vue. Il doit apprendre à les discriminer et à les utiliser, tant du point de vue social qu'académique. La prise des notes au magnétophone, pour être efficace, demande à l'utilisateur de sélectionner les messages.

Un programme précis d'entraînement à la compréhension par l'écoute sera appliqué par l'enseignant itinérant.

Apprentissage du code braille

L'élève handicapé de la vue apprend à lire, comme les autres élèves, nous l'avons déjà dit, mais il doit recevoir une formation spécifique quand sa vision fonctionnelle demande qu'il utilise le braille.

La présence quotidienne à l'école de l'enseignant itinérant permettra d'intervenir de façon intensive auprès du jeune élève aveugle. Tout en utilisant les mêmes approches pédagogiques que l'enseignant de la classe régulière, un matériel spécifique sera utilisé en vue d'accroître la rapidité en lecture et de donner les bases de l'utilisation de la machine à écrire braille.

Apprentissage de la machine à écrire noire

Les élèves fonctionnellement voyants comme les élèves fontionnellement aveugles utilisent fréquemment la dactylo noire pour rédiger travaux et devoirs au cours de leur scolarité.

Tous les élèves devront en faire l'apprentissage à partir de la 4e année à moins que le plan de service de l'élève n'émette des restrictions dans ce sens.

L'enseignant itinérant appliquera le programme.

4. Participation de l'élève aux activités régulières de la classe.

Les besoins de l'élève sur le plan pédagogique ne se limitent pas à la sensibilisation des intervenants et à l'obtention et utilisation de matériel et d'instruments adaptés. Aidé de ces derniers et encouragé par l'enseignant de la classe régulière, l'élève handicapé de la vue devra participer à toutes les activités de la classe au même titre que les élèves voyants.

Les activités académiques ne sont pas celles qui posent le plus de problèmes.

Une partie des interventions de l'enseignant itinérant (décrites plus précisément en 4.4.2.3) aideront l'élève dans ce sens.

Par contre, les activités créatrices et motrices demanderont une implication des maîtres concernés plus importante qu'une adaptation de matériel.

Les objectifs pédagogiques visés par ces deux matières sont des plus nécessaires aux problèmes spécifiques de l'élève handicapé de la vue: les habiletés motrices, fines et globales, l'esthétique, le maintien, l'autonomie dans les déplacements n'ent sont que quelques exemples.

Arts plastiques:

Le maître informé des potentialités de l'élève et conscient des ressources de celui-ci découvrira rapidement que l'élève handicapé peut utiliser la plupart des médiums adéquatement. Quelques activités demanderont une adaptation: utilisation de pâte à modeler, et quelques matériels seront plus fréquemment choisis, terre glaise, carton ondulé, etc, mais dans l'ensemble l'élève fera les mêmes apprentissages que ses pairs.

Le maître itinérant jouera au début, un rôle-conseil quant à ses adaptations, mais l'enseignant lui-même et parfois l'élève trouveront certainement des alternatives novatrices et créeront leur propre banque d'activités.

Education physique:

Toutes les activités motrices pratiquées en éducation physique sont absolument nécessaires à l'élève handicapé de la vue. On pourrait même normalement souhaiter, pour plusieurs de ces élèves, une intensification de ces cours.

En considérant ces besoins, il est alarmant de constater qu'actuellement la majorité des élèves intégrés sont exclus de la plupart des activités en éducation physique.

Devant l'acuité du problème, souligné à maintes reprises par l'équipe des enseignants itinérants, nous avons facilement présumé des difficultés que rencontreront les élèves fonctionnellement aveugles bientôt présents dans ces cours.

Nous avons alors demandé à M. Pierre Paradis, expert en la matière, d'étudier le dossier et de faire des recommandations.

Dans son rapport présenté en Annexe VI, M. Paradis refuse d'apporter des solutions temporaires et de type occupationnel; il suggère des solutions à court terme et à long terme qui auront, une fois appliquées, des répercussions beaucoup plus importantes pour l'ensemble des élèves handicapés exclus des approches compétitives que celles actuellement prônées.

La lecture du document nous fait prendre conscience de la "délicatesse spéciale" du problème, pour employer une expression de l'auteur.

Toute la philosophie du sport éducatif est remise en question et l'ensemble des recommandations, si on exclut le caractère local (CECM) du document, aurait pu constituer une annexe-choc à la politique du M.E.Q. pour l'enfance en difficulté d'adaptation et d'apprentissage.

Reporter ici les recommandations de M. Paradis leur enlèverait de leur pertinence, il faut se référer aux pp. 29 à 33 de l'Annexe VI.

L'ensemble du dossier sera remis aux personnes susceptibles de le faire cheminer dans la structure C.E.C.M., afin qu'une politique claire soit retenue par celle-ci.

En attendant que ces recommandations aient des effets dans les milieux, les itinérants continueront de sensibiliser, d'informer et de "combattre les traditions établies qui (...) défavorisent...", entre autres, les élèves handicapés de la vue.

Du point de vue pratique, la littérature suggère certaines solutions palliatives (cf. Georgette Goupil, Annexe III, p.40).

c) Sur le plan rééducatif:

Il est superflu de dire que l'intervenant-clé du modèle de services est l'enseignant itinérant. Celui-ci doit être attentif aux besoins de l'élève qu'il supporte et le référer aux services de réadaptation quand il juge pertinent de le faire ou, quand le plan de services de l'élève le prévoit.

Les services rééducatifs seront assurés par l'Institut Nazareth et Louis-Braille.

Cette collaboration ne sera pas nouvelle puisque, comme nous l'avons déjà dit, plusieurs élèves de la C.E.C.M. recoivent déjà des services de l'Institut.

Actuellement, les références et contacts sont surtout établis avec les services techniques (A.M.E.O.) en base vision, communication fonctionnelle et orientation et mobilité.

Les services reçus et ententes prises ont toujours été (nous l'avons expérimenté par le biais du présent projet) et continuent d'être professionnellement efficaces et engagés.

Le modèle de services élaboré ici, laisse entrevoir que d'autres services seront requis à l'avenir et que des politiques précices devront être adoptées.

1. Services offerts à l'INLB

L'Institut Nazareth et Louis-Braille dans sa brochure "Handicapé de la vue? Nous pouvons vous aider (1980)" énumère les services offerts.

Les services techniques (A.M.E.O.)

Le service d'admission

Le service de base vision

Le service d'orientation et mobilité

Le service de communication fonctionnelle

Le service d'insersion au travail.

Les services cliniques

Le programme de stimulation de la première enfance

Le programme d'éveil optimal des surhandicapés (enfance)

Le programme d'autonomie à la vie quotidienne (enfance)

Le programme d'acquisition des façons sociales et d'accès aux loisirs

Le programme d'adaptation au handicap

Le programme d'éveil optimal (adolescents et surhandicapés)

Le programme de vie et de travail protégé

Le programme d'autonomie et d'assistance psychologique (adultes)

Le programme de santé oculaire préventive et curative.

Les services à caractère culturel

La bibliothèque braille et la magnétothèque

L'imprimerie braille.

La lecture de cette seule énumération des services offerts à l'INLB, laisse présumer qu'une utilisation maximale des ressources de l'Institut se fera graduellement au fur et à mesure de l'implantation du modèle.

2. Collaboration et ententes

De la petite enfance à l'insersion au travail, les deux instances auront à agir en collaboration, leur mandat propre devant normalement être complémentaire.

Afin d'assurer cette complémentarité, des ententes précises seront convenues entre les deux instances.

Elles concernent, dans un premier temps, le perfectionnement des maîtres, la transcription braille, la production de matériel à gros caractères et l'utilisation des services techniques.

L'implantation 81-82 et les prospectives serviront de base aux responsables du comité directeur de la déficience visuelle pour arrêter ces ententes.

4.4.2.3 Identification des intervenants

La plupart des intervenants impliqués dans le modèle de services ont déjà été mentionnés. Nous les rappelons ici en décrivant leurs rôles et fonctions.

a) L'enseignant itinérant:

1. Rôle:

Selon un document officiellement reconnu par le Conseil pédagogique de la C.E.C.M., le rôle de l'enseignant itinérant est décrit comme suit:

"Le professeur itinérant supporte globalement, l'élève et le milieu recevant en vue de réaliser l'intégration pédagogique et sociale des enfants présentant des problèmes (...) visuels, dans les classes régulières, tant au niveau élémentaire que secondaire". (Jobin 1980, p.6).

2. Fonctions:

Ce même document décrit les fonctions des enseignants itinérants d'une façon générale, i.e. les fonctions communes aux enseignants des élèves handicapés sensoriels et moteurs.

Nous résumons et précisons ici les fonctions de l'enseignant spécifiquement rattaché aux handicapés visuels.

Les fonctions sont inspirées, avec l'accord des responsables, du modèle de Minneapolis mais certaines adaptations ont cependant été nécessaires.

Interaction avec l'enfant:

a) L'enseignant itinérant supporte l'élève dans ses apprentissages du point de vue:

académique: habiliter l'élève à lire en braille,
utiliser le braille Nemeth
utiliser le cadre et le poinçon
utiliser la dactylo
utiliser l'abaque
lire couramment
écrire sous la forme script
écrire sous la forme cursive
lire l'écriture cursive
épeler
utiliser le dictionnaire
utiliser la règle
acquérir une méthode de travail en mathématiques

saisir les concepts de grandeur, de distance, d'espace, de direction

interpréter des cartes géographiques

interpréter les diagrammes

illustrations, figures

saisir les concepts de base en géométrie, physique, etc.

saisir tout autre concept qui fait appel à des connaissances visuelles.

moteur: habiliter l'élève à couper, coller, colorer, etc.

courir, sauter, glisser, etc.

monter les escaliers

utiliser l'équipement des parcs récréatifs, des cours de récréation et des gymnases.

sensoriel: habiliter l'élève à:

utiliser au maximum ses résidus visuels

développer un entraînement à l'écoute

utiliser les aides techniques

utiliser le toucher, l'odorat, et le goût.

social: habiliter l'élève à:

produire des réponses appropriées aux questions posées

déduire des comportements sociaux

interpréter des messages non-verbaux

développer le sens critique

utiliser au maximum ses propres ressources non-verbales (sourire, etc.)

établir des contacts

comprendre la sexualité humaine et découvrir sa propre sexualité.

des habiletés à la vie quotidienne habiliter l'élève à:

s'habiller seul

attacher boutons, manipuler la fermeture éclair

se coiffer

manger

donner l'heure

repérer un objet tombé

préparer son propre matériel scolaire

manipuler de l'argent

se servir des appareils ménagers.

de l'autonomie dans les déplacements: habiliter l'élève à:

connaître la gauche, la droite

saisir les concepts: en avant, en arrière, à côté, pâté de maisons, coin de rue, intersections, parallèles, perpendiculaires

connaître l'environnement physique de la classe, de l'école, de la cour de récréation, du voisinage.

b) Assure un support personnel par des interventions diversifiées

. aide l'enfant à comprendre et accepter son handicap, à utiliser de lui-même toutes les ressources compensatoires voulues

. encourage et provoque des interactions positives avec les autres

. identifie les besoins de l'enfant

c) Consigne ses observations et ses évaluations au dossier de l'élève et en fait part.

. évalue la vision fonctionnelle de l'élève

. détermine le médium à privilégier en lecture

. évalue les besoins d'aides techniques de l'élève

d) Répond aux besoins particuliers de l'élève et du maître.

. photocopies

. transcription

. test de rapidité

. enseignement individualisé selon les besoins:

exercices de lecture intensive

exsercices d'écriture intensive

machine à écrire

etc.

Interaction avec l'adulte:

a) Informe les intervenants en interprétant les dossiers et en présentant sous forme écrite ou visuelle de la documentation pertinente.

b) Conseille et sécurise l'enseignant de la classe régulière en ce qui a trait à l'environnement physique, le matériel, les travaux.

c) Suggère des techniques d'enseignement qui font appel aux ressources auditives et tactiles de l'élève.

d) Evalue les besoins de l'élève et le réfère aux services spécialisés adéquats.

e) Prépare, selon les besoins, pour le comité d'admission et de réorientation, le dossier de l'élève et ses recommandations.

f) S'assure la collaboration des parents, suggère des interventions, et demeure disponible à appliquer leurs suggestions et à répondre à leurs questions.

En plus, comme nous l'avons déjà mentionné, l'enseignant itinérant est responsable de l'obtention et de la diffusion du matériel.

Le plan de services à l'élève déterminera les objectifs d'interventions prioritaires pour l'enfant. Ce plan sera aussi très précis tant quant aux matériels, instruments et aides.

3. Fréquence des interventions:

La fréquence des interventions sera établie en fonction des besoins de l'élève et du plan de services à appliquer.

"C'est le Comité d'admission et de réorientation qui détermine la fréquence et les objectifs d'interventions du professeur itinérant". (Jobin 1980, p.8).

Et plus loin dans le même document: Les enseignants itinérants à la C.E.C.M., on peut lire: "Selon les besoins de l'élève, un itinérant peut se voir confier le suivi de 6 ou 8 élèves, alors qu'un autre en aura 2."

Il va sans dire que l'enseignant responsable du suivi des jeunes enfants fonctionnellement aveugles aura un nombre d'élèves à suivre en conséquence.

b) L'enseignant répondant: (1)

1. Rôle:

Le répondant est un itinérant "senior", c'est-à-dire un enseignant-ressource spécialisé au niveau des handicaps sensoriels et moteurs.

(1) Le rôle de l'enseignant-répondant garde la même facture qu'il s'agisse d'élèves handicapés sensoriels ou moteurs c'est pourquoi le texte décrivant les rôles et fonctions du professionnel est tiré intégralement du document Les enseignants itinérants à la C.E.C.M., (Service de l'adaptation 1980)

Il possède l'expérience, l'expertise et l'instrumentation nécessaires pour évaluer les élèves qui lui sont référés; il travaille étroitement avec les itinérants au développement des services connexes à l'intégration des handicapés.

2. Fonction:

L'enseignant répondant reçoit toute demande d'évaluation ou de réorientation des CPEI concernant les enfants avec problèmes visuels, auditifs ou moteurs:

- garde à jour les tâches des professeurs itinérants (répertoires d'élèves, listes des écoles, horaires, objectifs d'interventions) et les transmet à la direction d'école où sont rattachés les itinérants;

- collige les données nécessaires à la constitution des dossiers. Il ou elle effectue l'évaluation pédagogique des élèves référés et participe aux sessions des comités d'admission et de réorientation en vue de déterminer le plan de services à l'élève;

- prépare en collaboration avec les itinérants les contenus de rencontres de l'équipe et anime ces réunions;

- précise et fait connaître les besoins en perfectionnement des professeurs itinérants. Les objectifs de formation continue sont transmis à la direction de l'école;

- communique à toutes les personnes intéressées (CPEI, services, PNE, directions d'école) les informations ou documents relatifs à l'intégration;

- recueille tous les documents inhérents au travail des professeurs itinérants (rapports hebdomadaires, réquisitions de matériel didactique et spécialisé, frais de déplacement, etc.) et les transmet à la direction de l'école.

L'enseignant-répondant au handicap transmet au CPEI les rapports-synthèses des comités d'admission et de réorientation, il relate le déroulement de l'étude de cas et interprète, au besoin, le plan de services à l'élève. Le conseiller effectue le lien avec la direction de l'école régulière qui recevra l'enfant. Une fois l'expertise professionnelle établie, les suites s'inscriront dans le processus de signalisation continue mis de l'avant par les CPEI auprès des équipes-écoles de leur regroupement.

c) Autres intervenants:

La description détaillée des rôles et fonctions de l'itinérant nous le font voir comme l'intervenant-clé, son action ne sera efficace que dans la mesure où les autres intervenants collaboreront avec lui.

La direction d'école, l'enseignant de la classe régulière et le groupe recevant doivent rendre possible l'application du plan de services et agir eux-mêmes en fonction des objectifs fixés.

Les parents sont consultés et impliqués tout au long du processus d'évaluation du Comité d'admission et de réorientation et informés régulièrement par l'école ou l'enseignant itinérant du cheminement de leur enfant.

Il est possible, suite à l'évaluation des besoins de l'élèves, que l'on doive faire appel à des professionnels externes tels que technicien en orientation et mobilité, optométriste, optalmologiste, etc. Les références viendront soit du professeur répondant soit du Comité d'admission et de réorientation.

En plus de ces personnels, la C.E.C.M. devra prévoir des budgets qui permettront l'intervention de certains contractuels tel que:

Transcription en braille:

Ce pigiste pourra transcrire dans des délais raisonnables, des textes, examens ou travaux pour l'élève fonctionnellement aveugle. Normalement, les travaux d'envergure seront effectués à l'extérieur avant le début de l'année scolaire.

L'élève:

L'élève fonctionnellement aveugle du secondaire peut requérir un lecteur (étudiant de son école) pour l'aider à prendre connaissance des documents écrits remis dans la journée.
Normalement cet étudiant ne travaille pas plus de 5 heures/semaine et, selon les besoins, est payé au taux du salaire minimum

Dans l'ensemble, que les intervenants agissent sur les plans social, pédagogique ou rééducatif, deux éléments contribueront à rendre efficace leurs interventions: leurs attitudes et leur collaboration.

4.4.2.4 Structures organisationnelles

La C.E.C.M. s'est déjà doté de structures organisationnelles responsables d'établir les orientations et l'organisation de services aux handicapés auditifs et moteurs en cours d'année. Les structures ont été mises en place pour les handicapés visuels. Ce sont:

- le Comité directeur de la déficience visuelle et le Comité d'admission et de réorientation.

Les comités directeurs ont jusqu'à maintenant été créé en vue d'asseoir des politiques de services aux élèves handicapés. On peut croire que ces gestes posés, déboucheront sur une politique générale des services aux élèves en difficulté d'adaptation et d'apprentissage et qu'alors les comités directeurs seront repensés.

Les Comités d'admissions se sont imposés suite à la prise en charge par les commissions scolaires, d'écoles spécialisées préalablement administrées par le M.A.S. et à la p atique d'intégration du M.E.Q.

"Face à la multiplicité des services offerts, il devenait urgent de référer à une seule instance toute demande de scolarisation". (Jobin, 1980, p.2).

Mais bien plus qu'une mesure strictement administrative, la présence de ces comités dans la structure C.E.C.M., permet de garantir à l'élève des services adaptés et de qualité et de maintenir une philosophie de services centrée sur les besoins de l'enfant.

Le Comité d'admission et de réorientation pour élèves handicapés visuels a été mis sur pied en avril 81.

Ci-après nous décrivons brièvement les mandats et compositions de ces services.

a) Comité directeur des handicapés visuels

Mandat:

- Voir à ce que soit assuré l'ensemble des services requis par les élèves handicapés visuels sous la juridiction de la C.E.C.M.

- Tout en respectant les responsabilités propres à chacun de ses membres, ce comité précise les orientations de services aux enfants fonctionnellement aveugles ou fonctionnellement voyants, de même que les mandats attribués à ses membres; de plus, il coordonne leurs actions.

Membres du comité 80-81:

Directeur-adjoint du Service de l'adaptation
Conseiller en orthopédagogie du Service de l'adaptation
Directeur de la Division des ressources et du développement
Attachée de recherche, Division des ressources et du développement
Directeur général de l'Institut Nazareth et Louis-Braille
Directeur des services professionnels de l'Institut Nazareth et Louis-Braille
Agent de développement pédagogique, M.E.Q.
Enseignant-répondant des enseignants itinérants, Ecole St-Enfant-Jésus

b) Comité d'admission et de réorientation pour handicapés visuels

Mandat:

Le Comité d'admission et de Réorientation a la responsabilité:

. d'étudier toute demande d'admission ou de réorientation des enfants avec problèmes visuels

. de prendre les mesures appropriées (évaluation) pour compléter le dossier de l'élève

. de déterminer les services appropriés que l'élève déficient visuel doit recevoir pour lui permettre de s'actualiser

. de communiquer les informations pertinentes à ceux qui recevront l'enfant en vue de faire appliquer le plan de services prescrits par le C.A.R.

Membre permanent du Centre:

. L'enseignant -répondant pour élèves handicapés visuels - Ecole St-Enfant-Jésus.

. La direction de l'école régulière où sont rattachés les services de support à l'élève (enseignants itinérants).

. Un médecin opthtalmologiste: à nommer (demande au D.S.C.).

. Le conseiller en orthopédagogie du Service de l'adaptation qui coordonne les actions du Comité.

Informations complémentaires sur le Comité d'admission et de réorientation.(1)

Clientèle visée

Tous les enfants avec problèmes visuels référés pour un service en classe spécialisée ou en classe régulière, incluant les demandes de suivi par le professeur itinérant.

Dossier

- formule "renseignements généraux";

- motif de référence;

- histoire scolaire;

- évaluations pédagogiques récentes en français et en mathématiques;

- bulletin de l'élève;

- rapport ophtalmologique;

- rapport psychologique;

Procédures de références

C.E.C.M.: Le C.P.E.I. achemine le dossier à l'adresse suivante:

Comité d'admission et de réorientation pour
les élèves avec problèmes visuels,
a/s Suzanne Roy,
Ecole St-Enfant-Jésus,
75 est, Villeneuve,
Montréal H2T-1L1,
Téléphone: 849-9286

(1) Tiré du document: Les enseignants itinérants à la C.E.C.M. Mireille Jobin, Service de l'adaptation 1980.

Extra-territoriaux

Lorsqu'un enfant réside sur le territoire d'une autre commission scolaire, le coordonnateur en enfance inadaptée effectue la demande de service à la C.E.C.M.; il achemine le dossier à l'adresse précitée.

4.5 Opérationnalisation du modèle

L'orientation des services aux élèves handicapés de la vue, de même que le modèle qui en permettra l'application seront implantés graduellement.

Déjà par le biais de ce projet, certaines actions ont été posées en regard des nouvelles orientations de services.

Une des démarches les plus significatives dans ce sens, a été l'étude détaillée de la clientèle visée. D'abord cette expertise nous était nécessaire quant à l'élaboration finale du modèle de services, ensuite elle devenait indispensable en regard de l'implantation progressive de celui-ci.

4.5.1 Etude de la population

A partir de la problématique organisationnelle décrite au début du document, il n'est pas étonnant que l'emphase de cette étude de clientèle ait été orientée vers les élèves du territoire de la C.E.C.M. qui fréquentent actuellement l'école spéciale d'une autre Commission scolaire. C'est avec l'appui de celle-ci, et grâce à la collaboration de la direction et des enseignants de l'école et à l'implication des professionnels du Centre de réadaptation, qu'elle a été rendue possible. L'enseignant -répondant, Suzanne Roy, a collaboré à toute cette opération.

Nous croyons important de décrire de façon détaillée la démarche suivie. De plus la clientèle de la C.E.C.M. a été identifiée selon les procédures normales. Le résultat de ces études permettra de poser des hypothèses quant à la population potentielle par année.

4.5.1.1 Etude détaillée de la population de l'école spéciale

En septembre, nous avons établi avec le D.S.P. de l'Institut Nazareth et Louis Braille que les informations suivantes devraient constituer les premières données concernant la population-cible:

Nom

Date de naissance

Parents: nom du père et de la mère

Adresse:

Téléphone:

Interne ou externe

Medium d'apprentissage

Degré et classement

Vision

Utilisation d'aide

Mobilité

Lors de rencontres avec des représentants du Centre de réadaptation, nous avons pu compléter de façon sommaire les premières données recueillies. Certains aspects tels que l'attitude de l'élève face à son handicap, son autonomie, les aides octroyées et l'aspect familial ont été touchés. Bien conscients de la limite des informations recueillies, (l'aspect scolaire n'avait été touché qu'indirectement), nous avons quand même, avec de grandes réserves et beaucoup de prudence, tenté de dénombrer les candidats susceptibles de bénéficier de services équivalents ou mieux adaptés dans un autre contexte que celui de l'école spéciale.

a) Sujets pré-sélectionnés:

A partir des données recueillies dont nous présentons une brève synthèse aux tableaux VI et VII suivants, nous avons pu regrouer les sujets en deux catégories:

A Les sujets qui, de prime abord, semblaient susceptibles de recevoir, dans le contexte C.E.C.M., des services pédagogiques équivalents à ceux qu'ils reçoivent actuellement à l'école Nazareth et Louis-Braille, ainsi que les sujets qui, de prime abord, semblaient susceptibles de bénéficier de services pédagogiques autres que ceux offerts actuellement à l'école spéciale et ce dans un temps déterminé (1 à 3 ans).

Les sujets retenus dans cette catégorie sont pré-sélectionnés et font l'objet d'évaluations plus poussées.

B Les sujets, qui de prime abord, semblent susceptibles de devoir bénéficier encore des services de l'école spéciale selon les connaissances et les services actuels

ou

Les sujets qui terminent leurs études.

Tableau VI: Description sommaire de la population

Niveau pré-primaire et primaire.

Sujets	1	2	3	4	5	6	7
Sexe	F	F	F	F	F	F	G
Age au 30 sept.	4 ans	4ans	4 ans	5 ans	7 ans	8 ans	10 ans
Degré, classement	Centre de jour et garderie	Centre de jour et garderie	Pré-maternelle	Centre de jour	1ère année	3ième année	4ième année
Médium d'apprentissage	Braille	Braille	Noir	Braille	Braille	Braille	Braille
Interne Externe	Externe	Externe	-	Externe	Interne	Externe	Externe
Vision	O.D. 5/200 O.S. P.L.	Cécité totale	O.U. 20/70	O.U. P.L.	O.S. P.L.	Pas d'évaluation récente (résidus vis.)	O.D. C.L.D. O.S. P.L.
Cause de l'orientation à Nazareth Louis-Braille (autre handicap)	Pas encore scolarisée	Pas encore scolarisée (épilepsie)	Actuellement scolarisée à la C.E.C.M.	Services spécifiques (lenteur intellectuelle)	Services spécifiques, famille (épilepsie)	Famille	Services spécifiques
Catégories	A	A	A	B	B	A	A

Tableau VI: Description sommaire de la

Niveau pré-primaire et primaire. (suite)

Sujets	8	9	10	11	12 *	13	14
Sexe	G	F	F	F	G	F	F
Age au 30 sept.	12 ans	12 ans	11 ans	13 ans	8 ans	10 ans	12 ans
Degré, classement	4ième année	5ième année	6ième année	6ième année	domicile	adaptation	adaptat
Médium d'apprentissage	Braille (noir)	Noir	Noir	Noir	Braille	Braille	Braille
Interne Externe	Externe	Interne	Externe	Externe	Externe	Externe	Interne
Vision	O.D. M.D.M. (avec correction) G.S. 5/200	O.D. C.L.D. O.S.:prothèse	O.U. 20/200	O.D. 20/200 O.S. 20/200	Cécité complète	Semble percevoir la lumière	O.U. M.I
Cause de l'orientation à Nazareth Louis-Braille (autre handicap)	Recom. CECM Baisse de vision progressive	Famille	Famille	Famille	- (hand. phys.)	Besoins spécifiques (débilité)	Besoins cifique (M.S.A.
Catégorie	A	A	A	A	B	B	B

* Au moment des évaluations, le sujet 12 recevait des services à domicile, actuellement il fréquente l'école.

Tableau VII: Description sommaire de la population

Niveau secondaire

Sujets	15	16	17	18	19		
Sexe	F	F	F	G	F		
Age au 30 sept.	12 ans	16 ans	15 ans	16 ans	15 ans		
Degré, classement	Sec.I	Sec. III (allégé)	Sec. III	Sec. IV	Sec. IV (allégé)		
Médium d'apprentissage	Braille	Braille (noir)	Noir Braille	Noir	Noir Braille		
Interne Externe	Externe	Externe	Externe	Externe	Externe		
Vision	O.U. M.D.M.	O.D. 20/400 (avec correction)	O.D. 10/400 O.S. 10/400	O.U. 20/400	O.U. 20/400 (avec coorection)		
Cause de l'orientation à Nazareth Louis-Braille (autre handicap)	Services spécifiques famille	O.S. P.L. Recomm. CECM baisse de vision	Famille	Etudiant et famille	Recomm.CECM baisse de vision		
Catégorie	A	A	A	A	A		

Tableau VII:Description sommaire de la population

Niveau secondaire (suite)

Sujets	20	21	22	23	24		
Sexe	F	G	F	G	F		
Age au 30 sept.	18 ans	17 ans	17 ans	18 ans	19 ans		
Degré,classement	Sec.V	Sec. Adapt.	Sec. Adapt.	Sec. Adapt.	Sec. Adapt.		
Médium d'apprentissage	Braille	Braille	Noir	Noir	Braille (noir)		
Interne Externe	Externe	Externe	Externe	Interne	Externe		
Vision	Cécité totale	Cécité totale	O.D. 20/70 (avec correction) O.S. P.L. (avec correct.)	O.D. P.L. O.S. 20/400 (avec correction)	résidus visuels fonctionnels		
Cause de l'orientation à Nazareth Louis-Braille (autre handicap)	Services spécifiques	Services spécifiques (débilité)	Services spécifiques (lent.intel.) hand. phys.	Services spécifiques (débilité) M.S.A.	Services spécifiques (débilité)		
Catégorie	B	B	B	B	B		

b) Evaluation des sujets pré-sélectionnés:

Pour les sujets de la catégorie A, on constitue, à partir d'évaluations récentes, des dossiers présentant les aspects suivants:

Les habiletés sociales:

Autonomie

Maturation

Conduites sociales

Aspect physique (apparence)

Les habiletés intellectuelles: (du point de vue scolaire)

Rendement

Médium d'apprentissage

Attitude face aux aides mécaniques, électroniques et optiques

Les habiletés instrumentales:

Basse-vision

Orientation et mobilité

Communication fonctionnelle

Utilisation d'aides mécaniques et optiques

Description du contexte familial

Attitude des parents face au handicap et à la scolarisation de leur enfant.

Support et collaboration.

Instruments:

Pour évaluer les potentialités de l'élève dans le cadre scolaire, nous avons demandé aux enseignants, par l'intermédiaire du directeur de l'école, de répondre au questionnaire(1) présenté en Annexe I.

---

(1) Le questionnaire avait pour but de nous donner un profil global de l'élève du point de vue fonctionnel en classe.
Pour l'aspect scolaire, les enseignants de la C.E.C.M. qui ont déjà travaillé en collaboration avec les enseignants de l'école Nazareth et Louis-Braille, ont toujours accordé beaucoup de valeur aux enseignements donnés par le personnel de l'école, les contenus d'apprentissage correspondaient aux contenus d'apprentissage reconnus par la C.E.C.M. pour un niveau donné.
Nous avons donc pensé que le questionnaire devait davantage nous permettre de situer l'élève dans son groupe plutôt que de nous donner un compte-rendu détaillé des acquisitions de l'élève.

Lors de rencontres où se retrouvaient à une même table, des représentants de l'école Nazareth-Braille, du Centre de réadaptation et de la C.E.C.M., il a été possible d'échanger les informations recueillies et de tracer un profil précis pour chacun des sujets de la catégorie A.

La lecture des rapports d'évaluation et des échanges qui ont suivis nous ont permis d'estimer les délais nécessaires à l'atteinte d'objectifs précis présentés par les intervenants sous forme de recommandations. Ces délais ont été symbolisés par l'octroi de cotes s'échelonnant de 1 à 5 , 5 étant la cote accordée à un élève qui devra être réorienté dès septembre 81,

4: l'élève sera réorienté en septembre 82, mais une revision du dossier en juin nous permettra d'évoluer si, suite aux recommandations formulées: ex.: entraînement intensif à l'écriture manuscrite en vue d'améliorer son rendement, l'élève ne pourrait pas être réorienté dès 81,

3: l'élève serait vraisemblablement réorienté en septembre 82,

2: l'élève serait réorienté soit en septembre 82, soit en septembre 83,

1: l'élève serait vraisemblablement réorienté en septembre 83.

A aucun moment, lors des rencontres nous n'avons abordé l'étude des dossiers à partir de critères précis et statiques. Le premier élément considéré était l'élève lui-même, ses ressources et ses potentialités, ensuite étaient considérés l'aspect scolaire, l'aspect rééducatif et l'aspect familial.

Certains élèves à priori semblaient devoir recevoir la cote 5, mais parfois une donnée en apparence peu significative, nous obligeait à évaluer l'impact de celle-ci sur l'ensemble du profil et une autre cote était alors accordée.

Le tableau ci-après présente le résultat final de cette démarche.

A partir des volumineux dossiers constitués pour chacun des élèves, nous avons tenté d'en faire de brèves synthèses. Elles sont présentées en Annexe VIII.

Tableau VIII

Cotes accordées aux élèves pré-sélectionnés

Sujets	Cotes
1	5
2	5
3	5
6	4
7	3
8	1
9	5
10	4
11	5
15	4
16 *	2
17	3
18	5
19 *	4

* Dans cette hypothèse, le sujet 19 ne sera plus retenu puisqu'en 82, il aura terminé ses études.

De même que le sujet 16 pour les mêmes raisons, en 83.

c) Démarches suivies pour les sujets cotés 5 *

Sur les 6 sujets cotés 5 en janvier, trois(3): les sujets 1-2-3 dont deux(2) élèves fonctionnellement aveugles ont été étudiés au C.A.R. et un plan de services dans les écoles régulières de la C.E.C.M. a été établi.

Les parents ont appuyé ces recommandations.

Pour les trois(3) autres sujets, (9-11 et 16), le C.A.R. a aussi établi un plan de services C.E.C.M., malgré que certaines pièces importantes (en regard des objections des parents) manquent au dossier.

Les résultats finals de cette démarche ne sont pas encore connus. Les parents du sujet 9 acceptent de rencontrer l'enseignant-répondant et de repenser l'orientation du sujet à l'école spéciale.

Les parents des sujets 11 et 16 s'opposant fermement à l'intégration réagiront peut-être négativement au classement recommandé. Les dossiers restent ouverts.

d) Démarches à suivre pour les autres sujets

A l'automne, le comité d'admission et de réorientation, reverra chacun des sujets et établira un plan de services pour chacun d'eux en considérant les recommandations faites cette année. Les parents seront consultés et rencontrés et la Commission scolaire où est sise l'école spéciale, sera informée des résultats de cette démarche.

4.5.1.2 Etude de la population scolarisée à la C.E.C.M.

Chaque année, l'orientation des élèves suivis par les services C.E.C.M., soit en classe spécialisée, soit en classe régulière, est repensée en fonction des besoins de l'élève.

Les enseignants itinérants et l'enseignant en classe spécialisée rencontre l'enseignant-répondant et révalue les services offerts à l'élève.

Cette année, le répondant a pu, par le biais du C.A.R., revoir les dossiers plus problématiques et comme pour la clientèle de l'école spéciale, un plan de services a été élaboré pour chacun de ces élèves.

La clientèle prévue pour 81 semble diminuer sensiblement, prévisions en mai 81: 46 élèves.

---

* Les sujets cotés 4 n'ont pas, à cause de leurs besoins particuliers, à être réorientés pour septembre 81.

4.5.2 Population hypothétique par année

En s'inspirant des conclusions de l'étude démographique (Annexe I, p.8) qui supposent un maintien du nombre d'élèves handicapés visuels sur le territoire de l'Île de Montréal pour l'avenir, en se référant à l'étude des populations développée précédemment et en utilisant la norme habituellement reconnue de 15 élèves fonctionnellement aveugles aveugles sur 100 handicapés de la vue, on peut tenter de poser les hypothèses qui suivent pour les quatre(4) prochaines années, (certains enfants de 0-4 ans étant déjà connus).

Sous chaque tableau on pourra lire le classement hypothétique des élèves fonctionnellement aveugles, puisqu'en regard de cette clientèle, tous les services doivent être prévus.

4.5.2.1 Hypothèse 81-82

Tableau IX

Elèves handicapés visuels à la C.E.C.M.

81-82	Nouveaux élèves 4 ans	Elèves en provenance de l'extérieur - école spéciale - centre de jr	El. scol. à la C.E.C.M. an. précédente (A) (Dep. sec.V)	Total
Fonctionnellement voyants	-	4 (B)	46	50
Fonctionnellement aveugles	-	2	-	2
Total	-		46	52 (B)

Classement hypothétique des élèves fonctionnellement aveugles.

Maternelle: 2 élèves.

A) En supposant que le nombre d'inscriptions est maintenu (voir Annexe I, p.8) on peut croire que les départs d'élèves de Sec. V sont pratiquement comblés par de nouveaux élèves en provenance des classes régulières, sauf les années à forte concentration en Sec. V ex.: en 84.

B) Incluant les deux élèves de l'école spéciale qui ne sont pas encore définitivement inscrits.

4.5.2.2 Hypothèse 82-83

Tableau X

Elèves handicapés visuels à la C.E.C.M.

82-83	Nouveaux élèves 4 ans	Elèves en provenance de l'extérieur - école spéciale - centre de jr	El. scol. à la C.E.C.M. an. précédente (A) (Dep. sec.V)	Total
Fonctionnellement voyants	2	2	43	47
Fonctionnellement aveugles	2	3	2	7
Total	4	5	45	54

Classement hypothétique des élèves fonctionnellement aveugles.

Pré-maternelle: 2 élèves
1ère année: 2 élèves
5e année: 1 élève
6e année: 1 élève
Sec. III: 1 élève

4.5.2.3 Hypothèse 83-84

Tableau XI

Elèves handicapés visuels à la C.E.C.M.

83-84	Nouveaux élèves 4 ans	Elèves en provenance de l'extérieur - école spéciale - centre de jr	El. scol. à la C.E.C.M. an. précédente (A) (Dep. sec.V)	Total
Fonctionnellement voyants	-	-	42	42
Fonctionnellement aveugles	-	-	7	7
Total	-	-	49	49

Classement hypothétique des élèves fonctionnellement aveugles.

Maternelle: 2 élèves
2e année: 2 élèves
6e année: 1 élève
Sec.I: 1 élève
Sec.IV: 1 élève

4.5.2.4 Hypothèse 84-85

Tableau XII

Elèves handicapés visuels à la C.E.C.M.

84-85	Nouveaux élèves 4 ans	Elèves en provenance de l'extérieur - école spéciale - centre de jr	El. scol. à la C.E.C.M. an. précédente (A) (Dep. sec.V)	Total
Fonctionnellement voyants	1	-	45	46
Fonctionnellement aveugles	1	1	7	9
Total	2	1	52	55

Classement hypothétique des élèves fonctionnellement aveugles.

Pré-maternelle: 1 élève
1ère année: 2 élèves
3e année: 2 élèves
Sec. I: 1 élève
Sec. II: 2 élèves
Sec. V: 1 élève.

Il est bon de rappeler que ces tableaux relèvent d'une approche hypothétique; certaines variables feront vasciller ces données: la réintégration de certains élèves de l'école spéciale pourrait s'effectuer un an plus tôt ou plus tard, selon les recommandations du CAR, de plus on peut difficilement évaluer le nombre d'élèves référés par les écoles régulières et enfin nous n'avons considéré ici que les chiffres C.E.C.M., alors qu'on peut penser que les commissions scolaires de l'Ile, et même environnantes pourraient faire appel à ces services.

En comparant nos données à celles du rapport pour l'Ile de Montréal, les hypothèses pour la C.E.C.M. s'appuient sur des chiffres plutôt conservateurs.

4.5.3 Implantation

A partir des hypothèses posées quant aux populations potentielles par année, on constate qu'en 1984, les élèves handicapés de la vue du territoire, qu'ils soient fonctionnellement voyants ou fonctionnellement aveugles, recevront des services dans des écoles régulières de la C.E.C.M.

Ce qui donne quatre ans pour mettre en place graduellement une banque de services permanents à cette clientèle.

Alors que le Ministère des Affaires sociales vient en aide aux handicapés dans leur milieu de vie, le Ministère de l'Education les supporte dans leur milieu scolaire.

Comme il y a très peu d'élèves fonctionnellement aveugles intégrés totalement dans leur milieu, les politiques budgétaires d'appui aux commissions scolaires en terme d'équipements et de matériel sont encore très vagues. Dans le cadre du présent projet une rencontre MEQ - INLB - CECM a été organisée afin de saisir toutes les instances de cette problématique.

Le Ministère a donc déjà été sensibilisé des différentes facettes du dossier et il entend participer, comme la politique de l'Education le suggère, à l'implantation de services de qualité, adaptés aux besoins de l'élève et ce, dans le cadre le plus normal possible

Une des exigences les plus pressantes du modèle de services décrit touche le perfectionnement des maîtres, nous traiterons plus particulièrement de cette question avant de suggérer un sommaire de l'échéancier prévu en regard des populations hypothétiques.

4.5.3.1 Perfectionnement des maîtres

Le modèle de services aux handicapés visuels est construit à partir du principe que leur scolarisation en milieu régulier est non seulement possible mais souhaitable; il est superflu d'ajouter que des maîtres qualifiés doivent assurer les services.

Quand on réfère à la fonction de l'itinérant (en 4.4.2.3.1) on serait tenter de croire que ces super-enseignants existent peu ou pas, il faut cependant savoir que les enseignants qui travaillent actuellement auprès des handicapés visuels sont des pédagogues formés (et la plupart spécialisés en déficience visuelle) et qu'à ce titre ils interviennent adéquatement pour aider l'élève dans ses apprentissages de base, ce qui est le plus important. On peut connaître le braille, et ne pas pouvoir enseigner la lecture. Cependant, certaines techniques spécifiques doivent être connues d'eux puisqu'ils interviendront désormais auprès d'une nouvelle clientèle. Nous énumérons les plus cruciales:

- l'apprentissage du braille, ce qui implique, braille abrégé, Nemeth, dactylo braille (estimation 90 heures de cours)

- méthode d'enseignement de la dactylo noire (estimation: 5 heures)

- connaissance des aides: mécaniques, électroniques et optiques, (estimation: 10 heures)

- connaissance des techniques de base en orientation et mobilité, (estimation: 30 heures)

- connaissance d'un programme d'entraînement à l'écoute (estimation: 5 heures)

- connaissance en base-vision (estimation: 10 heures).

Cette année les enseignants ont suivi une formation en entraînement aux habiletés sociales, ce thème n'est donc pas mentionné.

Différentes hypothèses ont été amenées quant à la formule de perfectionnement:

a) <u>Perfectionnement à court terme:</u>

Selon le plan prévu, dès 82, la C.E.C.M. pourrait devoir servir 6 élèves d'âge scolaire utilisant le braille. Il faut donc dès septembre, que le temps/perfectionnement prévu dans la tâche des itinérants soit consacré prioritairement à cette technique.

Sur les 6 élèves mentionnés 2 seront en 1ère année. L'enseignant itinérant qui suivra ces 2 élèves au niveau maternelle en septembre, devra être autorisé dès que l'autonomie des enfants le rendra plus disponible, à recevoir un entraînement intensif. (Suggestion à l'INLB).

Les responsables des services pour handicapés de la vue à Minneapolis ont offert de recevoir en stage un ou plusieurs enseignants pour une période pouvant aller de 2 à 3 mois. Il faudrait étudier cette possibilité.

b) Perfectionnement à long terme

Des démarches ont été entreprises auprès de l'UQAM, quant à la possibilité de créer pour l'enfance inadaptée un certificat de 2e cycle, le dossier reste ouvert.

Au comité directeur de la déficience auditive, on a suggéré de pouvoir utiliser les spécialistes de l'INLB pour donner cette formation. Là, encore tout est à faire.

Afin de pouvoir conclure face à ces différentes possibilités, le Comité directeur de la déficience auditive où siègent des intervenants directement impliqués dans le milieu (enseignant-répondant, conseiller en orthopédagogie), devrait étudier la question du perfectionnement et arrêter un plan précis de réalisation.

4.5.3.2 Echéancier

Nous tentons dans l'échéancier qui suit de synthétiser la démarche d'implantation. Il ne faut pas oublier les variables qui peuvent possiblement le transformer.

Il est présenté ici à titre indicatif.

a) Planification pour l'année 81-82

échéancier	Services directs à l'élève	Perfectionnement		Planification 82-83				
		ens. iti, mat.	équipe des iti.	C.A.R.	ens. iti. mat.	équipe des iti.	Conseiller D.R.D.	S. Adap.
Sept. à déc.	1 ens. assure un suivi complet des 2 élèves fonctionnellement aveugles de maternelle 1 élève: 3 jrs/sem. (a.m.) 1 élève: 2 jrs/sem. (p.m.) augmentation graduelle du temps en classe	Lors des rencontres de de p... prévues pour le perfectionnement: 30 heures/braille (plus dactylo)		. Evaluation des élèves de l'école spéciale . Revoir les 2 élèves de mat.			. Visite Québec et INLB . Inventaire des livres parlés et écrits . Entente avec polyv. pour faire fabriquer du matériel et maquette . Diffusion d'informations sur nouveau matériel . Entente et contrats avec organismes et écoles	. Comité directeurs, 3 renc./ann. - reconnaissance, perfectionnement (université) - services techniques, - etc.
janvier	Application des recommandations du C.A.R. La présence plein temps de l'itinérant à l'école ne devrait plus être requise. Maintenir suivi intensif.	Temps disponibles en perf. intensif à l'INLB en vue du suivi en 1ère	Après Noël poursuite du braille et/ou itinérant stage 2 mois à Minneapolis	Recommandation définitive des élèves de l'école spéciale.				
février					. Rencontre des ens. de 1ère . Inventaire du matériel et besoin équipement et aides.	. Rencontre futurs dir et ens. des futurs intégrés F.a. Hyp.: 2 p-mat. 1 5e 1 6e 1 Sec.III		Prévisions budgétaires: . matériel . équipements . lecteur . transcription braille
mars à juin						. Inventaire du mat. des besoins en équipements et en aides et en transport	. Commande de matériel, prévoir transcription des tests CECM et Ministère.	

b) Planification pour les années 82 à 85

Le plan suggéré pour 81-82 s'applique aux autres années avec quelques variantes au niveau des services directs à l'élève et du perfectionnement.

1. Année scolaire 82-83

Services directs aux élèves

. Suivi intensif d'élèves fonctionnellement aveugles, selon les recommandations du C.A.R.

Hyp.: 2 pré-maternelle (avec collaboration I.N.L.B.)

2 - 1ère année (attention particulière, visite quotidienne 2 x jrs)

1 - 5e

1 - 6e

1 - Sec. III

. Inventaire des besoins en matériel, équipements, aides, transport, pour ces élèves et les nouveaux pour l'année suivante.

Perfectionnement: mise en application du plan établi par le comité directeur.

. Poursuivre l'apprentissage du braille

. Initiation, orientation et mobilité.

2. Année scolaire 83-84

Services directs aux élèves

. Suivi intensif d'élèves fonctionnellement aveugles selon les recommandations du C.A.R.

Hyp.: 2 - maternelle

2 - 2e

1 - 6e

1 - Sec. I

1 - Sec. IV

. Inventaire des besoins en matériels, équipements, aides, transport, pour ces élèves et les nouveaux pour l'année suivante.

Perfectionnement:

Poursuite du plan soumis par le Comité.

3. Année scolaire 84-85

Services directs aux élèves

. Suivi intensif des élèves selon les recommandations du C.A.R.

Hyp.: 1 - pré-maternelle
2 - 1ère
2 - 3e
1 - Sec. I
2 - Sec. II
1 - Sec. V

Perfectionnement:

Poursuite du plan soumis par le Comité directeur.

5. Recommandations

5.1 Recommandations générales

a) IL EST RECOMMANDE

que la C.E.C.M. accepte au plus tôt les principes d'orientation et d'organisation qui prônent la scolarisation des élèves handicapés de la vue fonctionnellement voyants et fonctionnellement aveugles dans des écoles dites "régulières" de la C.E.C.M.

b) IL EST RECOMMANDE

que le Service de l'adaptation, en collaboration avec toutes les instances impliquées, par le biais du comité directeur des handicapés de la vue, voie à l'implantation du nouveau modèle proposé

c) IL EST RECOMMANDE

que le comité d'admission et de réorientation évalue annuellement tous les élèves handicapés visuels du territoire de la C.E.C.M. qui fréquentent une école spéciale,

qu'il élabore des plans de services adaptés afin de rendre possible leur réinsersion dans les écoles dites "régulières" de la C.E.C.M.,

qu'il informe les principaux intervenants de leurs recommandations,

qu'il fasse connaître annuellement en février, au responsable de la matériathèque les besoins en matériel, équipements et aides,

qu'il fasse connaître annuellement en avril, au Centre de réadaptation (I.N.L.B.) les besoins en services pour l'année suivante.

d) Attendu qu'actuellement l'I.N.L.B. de par son mandat offre des services spécifiques complémentaires aux services offerts dans le milieu scolaire,

Attendu que certains élèves doivent bénéficier de ces services,

Attendu que la C.E.C.M. et l'I.N.L.B. sont deux entités autonomes,

IL EST RECOMMANDE

que la Commission scolaire signe des ententes avec l'Institut afin de s'assurer l'obtention des services nécessaires.

e) Attendu que certains élèves fonctionnellement aveugles devront intégrer le milieu scolaire dit "régulier" dès septembre prochain et sans qu'ils aient à souffrir d'une diminution de services,

Attendu que d'autres élèves semblables auront aussi à s'intégrer dans les années à venir et dans des conditions similaires

IL EST RECOMMANDE

que la C.E.C.M. prenne entente avec le Ministère de l'Education afin de s'assurer les fonds nécessaires à l'implantation des nouveaux services qu'appelle cette intégration: matériel spécialisé, personnel pour transcription en braille, etc... Une telle entente devrait permettre une permanence de services et ne devrait pas être renégociée continuellement.

f) IL EST RECOMMANDE

que le Service de l'adaptation voie à assurer à la Division des ressources et du développement le budget (matériel et personnel) nécessaire pour la recherche, de développement pédagogique et l'organisation de la matériathèque afin de permettre une amélioration constante de nos services aux élèves handicapés de la vue.

5.2 Recommandations particulières

a) IL EST RECOMMANDE

que la D.R.D. assure l'implantation de la matériathèque pour handicapés de la vue (de 81 à 84) et particulièrement pour répondre aux demandes du comité d'admission et de réorientation.

b) IL EST RECOMMANDE

que la D.R.D. présente au comité directeur un plan détaillé de perfectionnement sur quatre ans tel que proposé dans le document et ce d'ici janvier 82.

c) IL EST RECOMMANDE

que le Service de l'adaptation utilise la filière habituelle pour garantir dès le mois d'octobre 81 un perfectionnement des enseignants itinérants particulièrement pour tout ce qui touche le braille.

d) IL EST RECOMMANDE

que le comité directeur s'entende avec l'I.N.L.B. afin de garantir un perfectionnement intensif, de janvier à juin 81, de l'enseignant itinérant qui assurera le suivi des deux élèves fonctionnellement aveugles du niveau de 1ère année en 82.

e) IL EST RECOMMANDE

que la Division des ressources et du développement assure la recherche et le développement pédagogique qui rendront possible l'implantation du modèle:

. Traduction et adaptation du programme R.I.M. (Reducing Isolation int the Mainstream)

. Proposition d'un programme d'entraînement à l'écoute

. Adaptation en braille et gros caractères d'un programme de rééducation en lecture, ex.: M.E.L.I.

. Adaptation d'un programme d'entraînement intensif à la lecture en braille.

. et tout autre besoin identifié par les enseignants itinérants.

que la D.R.D. se préoccupe de façon générale de répondre aux besoins de recherches et de développement pédagogique pour ces clientèles.

f) IL EST RECOMMANDE

que le Service de l'adaptation achemine l'étude sur l'éducation physique des élèves handicapés de la vue (Annexe VI) aux autorités concernées de la C.E.C.M.. Pour ce faire, qu'il précise dans un document synthèse le besoin d'un programme d'éducation physique orienté vers le développement corporel et la coopération plutôt que vers la compétition.

6. Bibliographie

ASHCROFT, S.C., ZAMBONI-ASHLEY, A.M., Mainstreaming Children with visual impairments, Journal of Research and Development in Education, 1980 23-35

BRYNCSKA, J., Prolongation de scolarisation des adolescents surhandicapés 16-21 ans, Info-recherche 53-2, St-Lambert, 1980

CALOVINI, G., Mainstreaming the visually impaired child, Illinois State office of Education, Springfield, 1975

CICIOLI, M., La réadaptation fonctionnelle des handicapés de la vue soutenue par la technologie, Exposé présenté au Congrès du C.Q.E.E. pour l'I.N.L.B., 1980

CZERWINSKI, M.H., Curriculum Development for an Itinerant Program for the visually Impaired, Education of the visually handicapped, 4, p. 125-128, 1980

FOSTER, J.C., Guidance counselling and support services for high school students with physical disabilities: visuel, learing, orthopedic, neuro-muscular, epilepsy chronic health conditions, Technical education research center, Cambridge, 1977

GOODMAN, L., MILLIER, H., Mainstreaming: How Teachers can make it work, Journal of Research and Development in Education, 4, 1980, 46-57

GOUPIL, G., Intégration des handicapés de la vue de cécité totale ou fonctionnellement aveugle dans une école régulière à l'élémentaire, Info-recherche, no. 55-2, Commission scolaire de Chambly, St-Lambert, 1980

GOUPIL, G., L'acquisition des notions préalables à l'apprentissage scolaire chez les enfants surhandicapés, St-Lambert, 1980

HATLEN, P.H., HALL, A.P., TUTTLE, D.: Education of the visually handicapped: a overview and update, The Fourth review of special education. Grune and Stratton, New York, 1980

HOBEN, M., LINDSTROM, U.: Reducing Isolation in the mainstream, Mineapolis, Hennepin Technical Center, 1979-80

INJTITUT NAZARETH ET LOUIS BRAILLE.: Handicapé de la vue? Nous pouvons vous aider, I.N.L.B., Longueuil, 1980

JOBIN, M.,: Les enseignants itinérants à la C.E.C.M. Service de l'Adaptation, C.E.C.M., 1980

KEROACK, J.,: Support aux élèves déficients visuels graves pour leur intégration au secondaire projet-pilote, M.E.Q., Division des ressources et du développement, C.E.C.M., 1980

MARTIN, G.J., HOBEN, M.,: Supporting Visually Impaired students in the mainstream, Leadership Training Institute/Specail education, Mineapolis, 1977

MINISTERE DES AFFAIRES SOCIALES.: Plan quinquennal: Services aux enfants handicapés moteurs et/ou sensoriels
V. 2: Plan de services aux enfants déficients visuels, Québec, 1977

MINISTERE DES AFFAIRES SOCIALES.: Rapport sur la situation des handicapés visuels au Québec, Québec, 1974

MINISTERE DE L'EDUCATION.: Comment je vais et j'apprends, Service de l'Adaptation scolaire, Québec, 1980

MINISTERE DE L'EDUCATION.: L'Ecole Québécoise, Enoncé de politique et plan d'action, Chapitre V: L'enfance en difficulté d'adaptation et d'apprentissage, Québec, 1978

READAPT..TION, no. 276
janvier 81.

Année internationale des personnes handicapées, L'Insertion des déficients visuels en milieu scolaire normal; tout le numéro est consacré au sujet.

SCOTTIE
HIGGINS

Legal and programming aspects of the Least Restrictive Environment; Journal of Research and Development in Education, 4, 1980-81, 1-6

SKA, B.,

Préscolarisation des enfants déficients visuels de 4-5 ans, Info-recherche, no. 52-2, Commission scolaire de Chambly, St-Lambert, 1980

SPUNGIN, S.J.,

Competency Based. Curriculum for Teachers of the Visually Handicapped: A National Study, American Foundation for the blind, New York, 1977

WILLOWGHBY, D.,

Your school includes a blind student, National Federation for the blind, Chatsworth, 1974

7. Sommaire du projet[1]

"Les gens me sourient en passant, admirant mes prouesses et et disant combien je suis habile... pour un animal".

élève aveugle de 6e année (Minneapolis)

Un modèle de services qui rejoint tous les handicapés visuels du territoire de la C.E.C.M.

Au printemps 1980, le Ministère de l'Education demandait au Service de l'adaptation de la C.E.C.M., d'effectuer une recherche visant à élaborer un modèle d'intégration pour les élèves handicapés visuels.

Même si plusieurs élèves handicapés visuels sont actuellement intégrés il s'avérait important d'étudier la possibilité d'intégrer l'ensemble des élèves de cette population et en particulier les élèves fonctionnellement aveugles servis actuellement par l'école spéciale Nazareth et Louis-Braille.

En considérant cette problématique organisationnelle, le projet justifiait une recherche approfondie qui saurait répondre à plusieurs questions de fond.

L'élève fonctionnellement aveugle tirerait-il profit à être scolarisé dans son milieu naturel, et si oui quelles ressources humaines, techniques et matérielles doivent être mises en place pour garantir la qualité des services.

Nous avons tenté par le biais de différentes expertises de trouver une réponse à ces questions.

1o Relevé bibliographique[2]

Un relevé critique de la littérature a permis de mettre en lumière les plus récentes modalités de scolarisation des handicapés visuels aux Etats-Unis. Cette étude nous révélait, entre autre, qu'en 1977, 70% des élèves handicapés de la vue étaient scolarisés à leur école de quartier, et qu'à ce titre le service basé sur l'enseignant itinérant était le plus pertinent.

2o Modèle de services à Minneapolis

Un des modèles américains, celui de Minneapolis, qui prône depuis 20 ans la scolarisation systématique de tous les handicapés visuels dans leur école de quartier, a été étudié en profondeur.

Nous avions enregistré les principales objections et inquiétudes de la part des intervenants de différents milieux quant à la faisabilité d'une intégration d'élève de cécité totale en clase régulière.

---

(1) En sommaire, nous présentons un article soumis pour parution dans la revue Dimensions, septembre 81.

(2) Georgette Goupil a été responsable de cette démarche.

L'étude détaillée du modèle américain apporta des réponses claires à ces inquiétudes et objections.

. l'aspect sécuritaire: des interventions précises sont prévue afin que l'élève handicapé de la vue se déplace et utilise son environnement de façon sécuritaire. Dans les faits aucun accident majeur n'a été signalé à Minneapolis depuis 20 ans;

. l'aspect pédagogique: l'élève fonctionnellement aveugle en classe régulière reçoit tous les services spécifiques (apprentissage du braille, dactylo noir...)par des interventions quotidiennes de l'enseignant spécialisé itinérant et ainsi le maître de la classe régulière n'a donc pas à connaître ces procédés spéciaux.

Pour l'équipe de Minneapolis, les problèmes cruciaux en regard de l'intégration d'aveugles complets en classe régulières ne se situent pas au niveau pédagogique ou rééducatif (quoique cet aspect doit très important et appelle une organisation efficace) mais le problème majeur pour eux, et la littérature confirme cette assertion, est la difficulté que représente une intégration sociale adéquate.

Pour contrer cet état de fait, l'équipe de Minneapolis a établi, par le biais d'une recherche fédérale, un programme d'interventions au niveau des interactions sociales qui donne au maître de la classe régulière, à l'élève handicapé et à son groupe des moyens précis non seulement d'éviter le problème mais de rendre effective des interactions positives.

3o Modèle de services à Charlesbourg

Le modèle de Charlesbourg, le seul très connu au Québec quant à l'intégration d'élèves fonctionnellement aveugles, a fait l'objet d'une brève expertise.

Cette polyvalente de la région de Québec offre des services à quelque 34 élèves de l'est de la province dont plusieurs fonctionnellement aveugles.

Tous les services requis pour cette clientèle y sont offerts, personnel spécialisé, matériel et aides.

4o Entrevue auprès de jeunes adultes aveugles de la région montréalaise

Nous avons cru important aussi de recueillir ce que pensait de l'intégration le principal intéressé, le handicapé visuel.

Le rapport des entrevues sera un des instruments de base auquel devront se référer l'équipe des intervenants spécialisés.

A la lumière de la documentation tirée des différentes expertises nous avons retenu un modèle de services pour la C.E.C.M., qui prône la scolarisation de tous les élèves handicapés visuels, fonctionnellement voyants et fonctionnellement aveugles, dans des écoles régulières de la C.E.C.M. Ce modèle de services sera implanté graduellement et l'organisation d'un tel service est déjà amorçé.

Un comité d'admission et de réorientation verra à élaborer un plan de services adaptés aux besoins de chacun des élèves référés. Bien plus qu'une structure administrative, ce comité permettra de garantir aux élèves et aux milieux d'accueil, les services en personnel, aides, matériel et instruments requis. Il jouera un rôle-clé dans l'implantation du nouveau modèle.

Les intervenants et les objectifs d'interventions tant sur le plan social que pédagogique ou rééducatif sont précisés dans le projet, de même qu'un plan de développement où sont prévus les services directs à l'élève, selon les populations potentielles annuelles, le perfectionnement des maîtres et le reste des diverses instances touchées par le modèle de services.

ANNEXE I

Conseil scolaire
de l'île de Montréal

500, boulevard Crémazie est
Montréal, Québec H2P 1E7

Tél: (514) 384-1830
TELEX: 05-825871

Montréal, le 29 mai 1981.

Monsieur Arthur Dubé,
Directeur adjoint,
Service de l'adaptation
C.É.C.M.
3737 est, rue Sherbrooke
Montréal.

OBJET: Plan d'intégration à long terme pour les handicapés de la vue au réseau francophone de la C.É.C.M.

Monsieur Dubé,

Suite à votre demande de janvier dernier en rapport avec l'objet en rubrique, diverses démarches ont été entreprises pour chercher à connaître l'évolution de la population des aveugles et des demi-voyants d'âges préscolaires et scolaires au cours des dix (ou au moins des cinq) dernières années.

Dans un premier temps, la collecte des données fut désastreuse: aucune compilation du genre n'a été faite concernant les handicapés visuels de la région métropolitaine de Montréal et plus particulièrement de l'Île de Montréal, tant au ministère des Affaires sociales qu'au ministère de l'Éducation ...

Un programme de constitution systématique de données fut donc élaboré, à partir d'une liste d'organismes susceptibles de posséder des séries statistiques pertinentes sur les aveugles et les demi-voyants. Mademoiselle Lyse Desroches, de votre Service, fut étroitement liée à cette opération et l'assemblage des données fut confié à mademoiselle Claire Dumont, qui travaille avec mademoiselle Desroches.

Cette deuxième récolte a permis d'obtenir quelques données précieuses sur l'objet de notre recherche mais ces données s'avèrent, de toute évidence, incomplètes: ne sont maintenant disponibles que des statistiques sur les aveugles "légaux" (soit des peronnes qui ont demandé à être reconnues comme aveugles et pour qui on a acquiescé à leur demande) et sur ceux qui ont été identifiés officiellement comme handicapés visuels par les maisons d'enseignement où ces précisions furent recueillies. En ce qui concerne les non-officiellement reconnus, quelque soit leur niveau de déficience visuelle, rien ne permet de chiffrer leur nombre, si ce n'est une estimation. Cependant, en se servant du rapport que MM. Pierre Béland (M.É.Q.) et Clément St-Hilaire (M.A.S.) ont produit, en juin 1977, sur les handicapés de la vue au Québec, il devient possible d'offrir une évaluation minimale des services requis par cette population, parmi les francophones de l'Île de Montréal.

1 - STATISTIQUES DISPONIBLES

A) Le ministère de l'Éducation a produit, pour l'ensemble du Québec, les données suivantes concernant les élèves inscrits dans des écoles du secteur public des réseaux francophone et anglophone:

	1974-75	1975-76	1976-77	1977-78	1978-79 e
Population scolaire TOTALE du Québec dans le secteur public	1 400 586	1 376 659	1 319 518	1 244 177	1 187 850
Aveugles et demi-voyants:					
. niveau préscolaire et primaire	94	120	141	156	170
. niveau secondaire	20	49	112	149	136
TOTAL	114	169	253	305	306
Incidence constatée de l'handicap visuel (pour 10 000 élèves)	0,9	1,3	2,0	2,5	2,6

e : estimation

Pour 1978-79, la distinction est possible par région administrative à l'échelle du Québec. Les 306 handicapés visuels inscrits dans des écoles du ministère se regroupent principalement dans les régions de Montréal et de Québec:

1978-79 e:	Montréal						TOUT LE QUÉBEC
	Île	Rive-sud*	Laval-Laurentides	TOTAL	Québec**	Ailleurs	
niveaux préscolaire et primaire	40	37	47	124	83	13	170
niveau secondaire	7	43	1	51	85	0	136
TOTAL	47	80	48	175	118	13	306

* Institut Nazareth-Louis-Braille, à Longueuil (CSRC): pour l'OUEST du Québec.
** centre d'accueil Louis-Hébert: pour l'EST du Québec
e: estimation

Deux points sont à retenir concernant les statistiques qui précèdent:

. l'évolution rapide du taux d'incidence des handicapés visuels constaté entre 1974-75 (0,9 pour 10 000) et 1978-79 (2,6 pour 10 000) est due en très grande partie au fait que l'enseignement dans les établissements du ministère des Affaires sociales fut graduellement confié aux commissions scolaires, au cours de cette période;

. le taux d'incidence très bas constaté pour la cécité et la semi-cécité dans l'ensemble des écoles publiques du Québec (2,6 pour 10 000 en 1978), par rapport à la norme de 11 handicapés visuels pour 10 000 personnes rencontrée à l'étranger pour le groupe d'âges 0-17 ans, selon le rapport Béland/St-Hilaire, est sans doute le résultat d'une sous-identification du phénomène de la cécité partielle doublée d'une absence de disponibilité de services locaux adéquats pour les parents de ces enfants handicapés visuels. De plus, dans les statistiques du ministère de l'Éducation, plusieurs cas de demi-voyants sont comptés avec les cas de "déviations multiples", le problème visuel de l'enfant n'étant qu'un de ses handicaps. Il faut pourtant retenir que la norme de 11 pour 10 000 dont il est question plus haut se scinde en 3 aveugles et 8 demi-voyants pour 10 000 enfants. Les cas de cécité complète sont probablement tous dépistés et consignés.

B) Les autres sources d'information sur la cécité d'âges scolaires chez les francophones de la région de Montréal sont l'Institut national canadien des aveugles (I.N.C.A.) l'Institut Nazareth-Louis-Braille (I.N.L.B.) et les commissions scolaires de l'Île de Montréal, principalement la C.É.C.M.

La cueillette des données auprès de l'INCA et de l'INLB a permis de constater que la plupart des enfants inscrits à l'une des institutions l'étaient également à l'autre mais que certains l'étaient à l'une sans l'être à l'autre, ce qui fait ressortir encore une fois le caractère aléatoire et partiel des statistiques obtenues. De plus, à l'INLB, seulement deux listes nominatives d'élèves ont pu être retracées, soit celles de 1976-77 et 1980-81. Cependant, des statistiques administratives d'inscriptions ont pu être utilisées pour la période 1976 à 1981.

Les données d'inscription concernant la C.É.C.M. ont été compilées pour les mêmes années 1976 à 1981, et selon le même type de présentation, soit par âge. Cependant, il faut se rappeler qu'entre 1977 et 1978 le ministre des Affaires sociales a confié aux commissions scolaires l'administration de ses écoles spécialisées sises sur leur territoire, ce qui a entraîné une hausse subite du phénomène de la déficience visuelle à la C.É.C.M. De plus, jusqu'en 1979-80, tous les aveugles légaux se retrouvaient à l'INLB et tous les demi-voyants, dans les commissions scolaires. Depuis 1979-80, certaines commissions scolaires, dont la C.É.C.M., assurent l'enseignement à quelques aveugles.

Le tableau 1 fait le point sur l'évolution des inscriptions des aveugles et demi-voyants résidant sur le territoire de l'Île de Montréal, entre septembre 1976 et septembre 1980, distinguant les inscriptions de l'INLB et celles de la C.É.C.M. De plus, une prévision est avancée pour septembre 1981. Pour compléter ce relevé statistique, il faut ajouter que la commission scolaire Baldwin-Cartier dessert quelque 10 élèves demi-voyants par année, depuis 1977-78, surtout de niveau primaire et principalement francophone. La commission scolaire du Sault-St-Louis compte également 1 élève demi-voyant en 1980-81. Quant à la commission scolaire de Lakeshore et de la C.É.P.G.M., il fut supposé que toutes les inscriptions de cas de cécité totale ou partielle se recrutaient chez des anglophones.

TABLEAU I: ÉLÈVES FRANCOPHONES AVEUGLES (surtout à I.N.L.B.)*
ET DEMI-VOYANTS (C.É.C.M.)
RÉSIDANT SUR LE TERRITOIRE DE L'ÎLE DE MONTRÉAL

années \ âges		5	6	7	8	9	10	11	12	13	14	15	16	17	18	19+	Age inconnu	TOTAL	
1976-	INLB			1	1	0	0	2	2	5	3	2	1	5	3	0	-	25	69 en 1976-77
1977	CÉCM		2	4	2	7	0	5	11	5	1	3	2	1	0	1	-	44	
1977-	INLB			1	2	2	0	0	2	3	2	4	2	1	2	1	-	22	65 en 1977-78
1978	CÉCM	4	3	1	4	2	6	0	5	8	4	1	2	2	1		-	43	
1978-	INLB		1	0	2	3	2	0	0	2	3	2	3	2	0	2	-	22	87 en 1978-79
1979	CÉCM	2	4	6	3	3	3	9	2	4	12	9	2	4	1	1	-	65	
1979-	INLB		2	1	0	2	3	2	1	0	3	3	3	3	1	1	-	25	88 en 1979-80
1980	CÉCM		2	4	7	5	5	3	7	1	4	13	6	1	3	1	1	63	
1980-	INLB			2	1	0	2	4	2	1	0	3	3	2	3	1	-	24	94 en 1980-81
1981	CÉCM	1	2	4	5	6	3	5	3	8	1	4	10	3	1	3	11	70	
1981-	INLB				2	1	0	2	4	2	1	0	4	3	2	3	-	24	90 prévisions de l'INL
1982	CÉCM	1	2	3	5	6	6	3	4	3	8	1	3	5	3	1	12	66	projection

* Institut Nazareth-Louis-Braille (I.N.L.B.)

II. EVALUATION DU NOMBRE DE HANDICAPES VISUELS SCOLARISABLES

Selon le tableau I, la moyenne annuelle pour la période 1978-79 à 1981-82 (prévue) des résidents francophones de l'Île de Montréal se présente comme suit:

Organisme	Moyenne des années 1978-79 à 1981-82 (prévue) par niveau *		
	préscolaire et primaire	secondaire	Total
INLB	10	14	24
CÉCM	34	32	66
C.S. Baldwin-Cartier et Sault-St-Louis **	6	4	10
TOTAL	50	50	100

* En partageant au pro-rata les âges inconnus et en supposant que les moins de 13 ans étaient tous au primaire alors que les autres étaient au secondaire (voir, en annexe I, le partage réel constaté pour certaines années à l'INLB et à la C.É.C.M.)

** selon un relevé approximatif, exclu du tableau I

Cette moyenne annuelle de quelque 76 élèves francophones handicapés visuels (aveugles ou demi-voyants) pour la période 1978-79 à 1981-82 dans des écoles publiques de l'Île de Montréal est sensiblement plus élevée que ce que montrent les estimations du ministère de l'Éducation pour ce même territoire en 1978-79, soit 47 élèves francophones et anglophones (voir le tableau de la page 3), mais il faut toujours se rappeler que c'est en septembre 1978 que plusieurs écoles du ministère des Affaires sociales furent rattachées aux commissions scolaires. Le taux d'incidence des handicapés visuels en 1978 est ainsi passé de 2,6 pour 10 000 élèves à l'échelle de toutes les écoles publiques du Québec à un taux beaucoup plus élevé, puisque sur l'Île de Montréal, on passe de 47 élèves francophones et anglophones à 76 élèves exclusivement francophones. Cependant les statistiques disponibles ne nous permettent pas d'avancer un taux probable.

il pourrait peut-être atteindre le niveau de 8 pour 10 000, si l'on se fie à la proportion de francophones et d'anglophones handicapés visuels dénombrés dans les écoles publiques de l'Île de Montréal en 1980 soit quelque 50% pour chacun des groupes linguistiques ... Par contre, il ne faut pas négliger le fait que Montréal est un pôle important de regroupement pour les enfants déficients visuels, puisque des services complets leur sont offerts dans la région. Il semble néanmoins que si l'on ajoute à ces services publics offerts aux demi-voyants ceux offerts aux aveugles légaux par l'INLB et la C.É.C.M., on se rapprocherait de la norme internationale de 11 pour 10 000 ...

Notons enfin qu'un relevé parmi les fiches de l'Institut national canadien des aveugles (INCA) effectué en janvier 1981 (voir annexe 2) fait ressortir qu'il y aurait, parmi les francophones, les effectifs par groupe d'âges suivants:

0-5 ans (préscolaire)	8	
6-11 ans (primaire)	13	38
12-16 ans (secondaire)	25	
17-18 ans (CEGEP)	24	

Or en septembre 1980, on comptait le nombre d'aveugles suivant, inscrits dans des écoles publiques et résidant sur l'île de Montréal:

	niveau		
	primaire	secondaire	TOTAL
C.É.C.M.	4	9	13
INLB	11 *	13 **	24
TOTAL	15	22	37

* dont 2 en adaptation scolaire, d'âge secondaire
** dont 8 âgés de 17 ans et plus

Ainsi, sur 38 enfants francophones légalement reconnus aveugles, tel que dénombré par l'INCA, et âgés de 6 à 16 ans, on en retrouve 29 inscrits dans des écoles du secteur public (à la C.É.C.M. et à l'INLB) excluant les 8 enfants âgés de plus de 16 ans, soit un taux de présence de plus de 76%.

CONCLUSION

Le nombre d'handicapés visuels francophones scolarisés en 1980, pour l'Île de Montréal, est de quelque 100 enfants, selon l'analyse qui précède. De ce nombre 37 sont aveugles (13 à la C.É.C.M. et 24 à l'INLB) et 63 sont demi-voyants (53 à la C.É.C.M. et 10 ailleurs). Ces effectifs sont relativement stables depuis 1978 et un nombre similaire est prévu pour 1981-82. On peut supposer que ces inscriptions devraient se maintenir sensiblement à ce même niveau pour l'avenir puisqu'une stabilisation des inscriptions globales sur l'Île de Montréal est anticipée d'ici quelques années.

Cependant, cette évaluation des effectifs est sûrement minimale car la norme internationale de 11 handicapés visuels pour 10 000 enfants scolarisables, appliquée aux populations scolaires francophones de l'Île de Montréal, en 1980, fournit les estimations suivantes:

	Population francophone	Handicapés visuels (11/10000)
préscolaire (4 et 5 ans)	15 766	17 (dont 5 aveugles *)
primaire (6 à 11 ans)	70 884	78 (dont 21 aveugles)
secondaire (12 à 16 ans)	65 847	73 (dont 20 aveugles)
TOTAL	152 497	168 (dont 46 aveugles)

* 3/10 000

Si l'on considère, en plus, que Montréal a un effet d'attraction pour les parents qui ont des enfants handicapés visuels, le taux de 11 pour 10 000 devrait être plus élevé et le nombre d'handicapés visuels scolarisables pourrait possiblement être de quelque 200 élèves. Mais, ici, cet effectif risque fort d'être théorique. Il est sûrement préférable de retenir le nombre minimal de 100 enfants handicapés visuels, d'ici à ce qu'une meilleure connaissance du phénomène puisse être obtenue.

Une remarque en terminant, si l'on retire de l'Institut Nazareth-Louis-Braille les aveugles qui résident sur l'Île de Montréal, il faudrait s'assurer que ce déplacement d'élèves ne compromettra pas le maintien du service offert par cette institution au reste de la région métropolitaine de Montréal. L'annexe 3 fait ressortir la distribution des inscriptions de cet institut entre l'Île de Montréal et le reste de la région: en 1980, sur 98 inscriptions,

25 étaient de l'Île de Montréal et 73 étaient d'ailleurs. Si la viabilité de l'institution est assurée malgré l'amputation de l'Île de Montréal comme bassin d'alimentation de l'école et si la C.É.C.M. peut assurer un service adéquat aux quelque 35 à 40 aveugles de l'Île de Montréal, parallèlement aux demi-voyants, alors un tel regroupement pourrait être envisagé.

Veuillez agréer l'expression de mes sentiments distingués.

Albert Côté
économiste-démographe

AC/av

ANNEXE I

A) Distribution par degré des inscriptions des aveugles francophones de l'île de Montréal que l'on retrouve à l'Institut Nazareth-Louis-Braille (INLB), de 1976-77 à 1980-81

Année scolaire	niveau primaire								niveau secondaire							
	1re	2e	3e	4e	5e	6e	Adapt.	Sous-total	1	11	111	IV	V	Adapt.	Sous-total	Total
1976-77	1	0	1	1	2	2	0	7	4	1	5	3	0	4	18	25
1977-78	1	2	0	1	1	2	2	9	2	2	1	4	1	3	13	22
1978-79	1	1	2	1	1	0	2	8	2	3	2	1	3	3	14	22
1979-80	2	1	2	1	2	1	2	11	0	2	2	2	2	6	14	25
1980-81	2	0	1	3	1	2	2	11	1	0	2	2	2	6	13	24
moyenne:	2	1	2	1	1	1	2	10	2	2	2	2	2	4	14	24

B) Distribution par degré des inscriptions des aveugles et des demi-voyants francophones de l'île de Montréal que l'on retrouve dans les écoles de la C.É.C.M., en 1979-80 et 1980-81

Année scolaire	niveau primaire									niveau secondaire							
	Mat.	1re	2e	3e	4e	5e	6e	Adapt.	Sous-total	1	11	111	IV	V	Adapt.	Sous-total	Total
1979-80	1	3	6	7	2	7	3	6	35	4	6	9	6	3	-	28	63
1980-81	1	4	5	9	7	1	9	3	39	3	7	6	9	4	2	31	70
moyenne	1	4	5	8	4	4	6	5	37	4	6	7	7	4	1	29	66

ANNEXE 2

Population des aveugles de l'Ile de Montréal, selon leur année de naissance, qui étaient inscrits à l'Institut national canadien des aveugles au mois de janvier 1981

Année de naissance	Age en jan. 81	FRANCOPHONE			ANGLOPHONE			ENSEMBLE DES AVEUGLES
		FEM.	MASC.	TOTAL	FEM.	MASC.	TOTAL	
1980	0	1	1	2	0	0	0	2
1979	1	1	0	1	0	0	0	1
1978	2	0	1	1	0	0	0	1
1977	3	0	1	1	0	0	0	1
1976	4	3	0	3	0	0	0	3
1975	5	0	0	0	1	0	1	1
	0-5 ans	5	3	8	1	0	1	9
1974	6	0	0	0	0	0	0	0
1973	7	2	0	2	0	2	2	4
1972	8	3	0	3	0	1	1	4
1971	9	1	1	2	1	0	1	3
1970	10	3	2	5	0	1	1	6
1969	11	1	0	1	1	1	2	3
	6-11 ans	10	3	13	2	5	7	20
1968	12	4	4	8	0	1	1	9
1967	13	1	2	3	0	2	2	5
1966	14	1	0	1	0	4	4	5
1965	15	3	3	6	1	1	2	8
1964	16	2	5	7	0	2	2	9
	12-16 ans	11	14	25	1	10	11	36
1963	17	7	8	15	2	1	3	18
1962	18	2	7	9	0	4	4	13
	17-18 ans	9	15	24	2	5	7	31
TOTAL des 0-18 ans		35	35	70	6	20	26	96

ANNEXE 3

Population scolaire TOTALE de l'Institut Nazareth et Louis-Braille (relevant de la Commission scolaire régionale de Chambly), situé au 1255 rue Beauregard à Longueuil.

		résidents de l'Ile de Mtl	hors de l'Ile de Mtl
1976-77	137	25	112
1977-78	111	22	89
1978-79	104	22	82
1979-80	98	25	73

source:.Répertoire des organismes et des écoles de chacune des années, M.E.Q.

ANNEXE II

Suzanne Roy.

Description des services offerts à la C.E.C.M. depuis 1967.

Description des services offerts à la C.E.C.M. depuis 1967

C'est en 1967 que les premières classes spéciales ont été crées suite à des pressions de l'Association de l'Aide aux insuffisants visuels du Québec et de certains parents qui désiraient que leurs enfants puissent apprendre à lire en utilisant leur "résidu visuel" plutôt qu'en apprenant le braille. La C.E.C.M. décidait alors d'ouvrir deux classes pour demi-voyants à l'école Ste-Cécile: une classe pour les petits (1ère et 2ième années) et une classe pour les plus grands (3ième à 5ième année).

Deux ans plus tard ces classes étaient mutées à l'école St-Enfant-Jésus où l'on décidait d'ouvrir une 3ième classe pour enfants débiles légers demi-voyants. En 1968-69 l'expérience d'intégration a débuté avec un premier élève. Mais c'est seulement en 1970 qu'une intégration partielle des élèves demi-voyants en classe régulière a été tentée au niveau des matières académiques (sciences, anglais et catéchèse), au moment des récréations et des activités étudiantes.

Après avoir vécu cette formule pendant quelques années, le personnel a réalisé que les interactions restaient superficielles et que les élèves demi-voyants ne s'intégraient pas socialement. De plus, l'élève demi-voyant constituait, avec ses pairs, un groupe distinct qui évoluait année après année et qui se suffisait à lui-même.

Les objectifs d'intégration n'ayant pas été totalement atteints, l'équipe a donc pensé qu'il serait préférable d'intégrer la majorité des élèves, le plus tôt possible, dans les classes régulières de l'école tout en essayant de trouver une formule d'aide spéciale afin de répondre aux besoins spécifiques du handicapé visuel intégré. Un professeur fut donc nommé responsable de cette première intégration totale en 1976-77.

Une classe spécialisée des niveaux de 1ère et de 2e années fut conservée parce que certains enfants avaient besoin de techniques spéciales pour les premiers apprentissages des matières de base, français et mathématiques.

Depuis ce temps, l'intégration se poursuit; qu'elle soit partielle, totale, qu'elle ait lieu à l'école St-Enfant-Jésus ou dans l'école de quartier, elle se fait toujours à partir des capacités de l'enfant et selon les objectifs fixés.

Tableau I

Localisation des classes et nombre d'élèves par année

ANNEE SCOLAIRE	CLASSES	ELEVES	ECOLES
1967-68	2	10	Ste-Cécile
1968-69	2	14	Ste-Cécile
1969-70	3	25	St-Enfant-Jésus
1970-71	2	13	Basile-Routhier
	2	16	St-Enfant-Jésus
1971-72 *	2	14	St-Jean-Berchmans
	2	15	St-Enfant-Jésus
1972-73	1	7	St-Jean-Berchmans
	2	17	St-Enfant-Jésus
1973-74	1	6	St-Jean-Berchmans
1973-74	2	17	St-Enfant-Jésus
1974-75	2	20	St-Enfant-Jésus
1974-75	1	6	St-Jean-Berchmans
1975-76 **	2	18	St-Enfant-Jésus
1976-77	1	6	St-Enfant-Jésus
1977-78	1	8	St-Enfant-Jésus
1978-79	1	8	St-Enfant-Jésus

* A ce moment débute l'intégration des élèves mais sans avoir d'enseignant itinérant

** Les services du professeur itinérant sont offerts pour la première fois de façon régulière pour les élèves intégrés dans les écoles du quartier.

N.B. Nous ne possédons pas de données concernant le nombre d'enfants intégrés au cours de ces années.

Tableau II

Description des élèves avec problèmes visuels actuellement scolarisés de l'école St-Enfant-Jésus

NOMBRE D'ELEVES	SEXE	ACUITE VISUELLE o.d.	o.g.	NIVEAU ACADEMIQUE	CLASSES REGULIERES	CLASSES SPECIALES
1	M	20/100	20/100	1ère		X
1	F	20/100	20/70	1ère		X
1	F	20/200	20/200	1ère		X
1	F	20/200	20/200	1ère		X
1	M	20/200	20/200	1ère		X
1	M	20/200	P.L.	1ère		X
1	F	20/300	20/300	2ième		X
1	M	5/200	C.D. à 2	3ième	4 mois	X
1	M	-	20/200	2ième	X	
1	M	-	20/100	3ième réc.	X	
1	M	20/100	20/50	4ième	X	
1	M	-	20/200	4ième	X	
1	M	20/200	20/200	4ième	X	
1	M	15/400	15/400	4ième	X	
1	F	20/200	P.L.	6ième	X	
1	M	20/200	C.D. à 3	6ième	X	
1	M	20/80	20/80	6ième	X	
Total 17					Total 10	Total 7

De plus, 33 élèves sont inscrits dans leur école de quartier et supportés régulièrement par les enseignants itinérants.

11 élèves sont suivis de façon irrégulière

ANNEXE III

Table des matières

Introduction..... 5

Première partie - La définition et les implications du handicap de la vue..... 9

Deuxième partie - Les modalités de scolarisation de l'élève handicapé de la vue.....17

Troisième partie - Les besoins, les apprentissages et l'intégration sociale de l'élève handicapé de la vue dans une classe régulière.....33

Quatrième partie - Le maître, la structure pédagogique de la classe régulière et l'élève handicapé de la vue.....47

Conclusion.....59

Références.....63

Introduction

Les responsables des réseaux d'éducation ont de plus en plus tendance, depuis quelques années, à intégrer les enfants handicapés ou en difficulté d'apprentissage dans un cadre de scolarisation «le plus normal possible». Ce phénomène, connu sous le nom «d'intégration scolaire» (ou «mainstreaming», en anglais) a été abondamment étudié et documenté dans la littérature récente. On y retrouve en fait deux types de présentations. Dans le premier cas, il s'agit de descriptions plus ou moins exhaustives des modèles proposés pour l'intégration des enfants en difficultés, des ressources spéciales mises à leur disposition, ou des instruments pédagogiques utilisés par leurs professeurs, etc. Dans le second cas, il s'agit réellement d'expérimentation où l'on compare les résultats d'un groupe d'enfants intégrés (en termes de rendement académique, de comportements, d'attitudes, etc.) à ceux d'un groupe contrôle.

Dans le cas particulier des élèves handicapés de la vue toutefois, si la littérature est abondante en ce qui concerne la description des modèles d'intégration, des services professionnels offerts, et des comportements pédagogiques des enseignants, les recherches expérimentales impliquant des comparaisons avec un groupe contrôle sont plutôt rares, avec pour seule exception peut-être la question des attitudes des enfants handicapés de la vue face à leur handicap, des attitudes de leurs confrères non-handicapés ou de leurs professeurs.

La présente étude, reposant sur un survol le plus complet possible de la littérature récente sur cette intégration des élèves handicapés de la vue, portera donc avant tout sur les modèles de

scolarisation de ces enfants, et cherchera à décrire les expériences significatives d'intégration scolaire de cette clientèle et les problèmes qu'on y a rencontrés.

L'étude se présente en quatre parties. La première porte sur la définition du handicap de la vue, et ses implications dans les différentes activités d'une personne, telles la communication écrite, l'orientation et la mobilité dans l'espace, l'intégration sociale et les gestes de la vie quotidienne. Cela permettra de bien situer le handicap et d'indiquer les besoins particuliers de la clientèle d'élèves handicapés de la vue. La seconde partie porte sur les modèles de scolarisation utilisés présentement avec les élèves handicapés de la vue. La description de ces modèles provient surtout d'études américaines puisque les études québécoises et canadiennes sont relativement peu nombreuses sur cette question. La troisième partie est consacrée à l'élève handicapé de la vue au sein de la classe régulière; il s'agira d'examiner successivement les facteurs qui influencent la réussite de son intégration, les besoins particuliers de cet élève, et ses problèmes d'intégration sociale avec ses pairs. Enfin, la dernière partie décrit le rôle du maître dans l'organisation de la classe d'accueil en termes d'adaptations matérielles, de comportements pédagogiques, d'information et de souci des attitudes.

Première partie

La définition et les implications du handicap de la vue

La définition et les implications du handicap de la vue

La définition du handicap de la vue

> En accord avec la définition la plus acceptée de la cécité, une personne est considérée comme aveugle si elle a une acuité centrale de 20/200 ou moins dans le meilleur oeil, avec lentilles correctrices, ou encore bien qu'elle ait plus de 20/200, elle présente un défaut dans lequel le champ périphérique est réduit à un point tel que son plus grand diamètre ne peut accomoder une distance angulaire plus grande que 20 degrés.
> (Lowenfeld, 1976, p.213).

Avoir moins de 20/200 comme acuité visuelle signifie qu'avec l'appareillage approprié, l'individu doit être situé à 20 pieds d'un objet pour le percevoir. Une personne avec une vision normale, elle, percevrait cet objet à une distance de 200 pieds. Légalement, ces personnes qui ont une acuité visuelle de moins de 20/200 ne sont pas les seules à être considérées comme handicapées de la vue. La définition légale s'applique également aux personnes qui ont une acuité visuelle inférieure à 20/70.

Entre 0 et 15 ans, les causes les plus fréquentes de la cécité au Canada sont, selon les statistiques de l'I.N.C.A.: la fibroplasie rétrolentale, les cataractes, la myopie, la rétinite pigmentaire, l'atrophie du nerf optique, la choroidite uvéite, le détachement de la rétine, la dégénérescence maculaire, l'albinisme, le nystagmus et les conditions scléreuses et cornéennes. Hartfield (in Maron et Martinez, 1980) indique que plus de trois quarts des

enfants handicapés de la vue le sont devenus avant l'âge d'un an, que la grande majorité possède un résidu visuel utilisable et qu'il y a plus de garçons handicapés de la vue que de filles. (54% de garçons et 46% de filles).

Aux Etats-Unis, on estime qu'entre deux tiers et trois quarts des personnes légalement aveugles ont un résidu visuel suffisant leur permettant d'utiliser la vision comme moyen d'apprentissage. Jones dans une étude remontant à 1961 (in Maron et Martinez, 1980) confirme ces proportions. Ces personnes légalement aveugles sont alors qualifiées de fonctionnellement voyantes.

Bien qu'aux Etats-Unis, la définition légale ait longtemps été utilisée comme critère de l'attribution des services (Hatlen, Hall et Tuttle, 1980), entre 1950 et 1960 on met graduellement l'accent sur l'importance du résidu visuel et de son utilisation fonctionnelle. Cette évolution vers une définition fonctionnelle de la vision a aussi eu lieu au Québec. Giroux (1979), reprenant la définition du Ministère des Affaires sociales, cite ainsi la définition de la personne handicapée de la vue:

> personne qui, après correction au moyen de lentilles ophtalmologiques appropriées, à l'exclusion des systèmes optiques spéciaux et des additions supérieures à 4.00 dioptries, a une acuité visuelle de chaque oeil d'au plus 20/70 ou dont le champ de vision de chaque oeil est inférieur à 60 degrés, dans les méridiens 180 et 90 degrés et qui, dans l'un ou l'autre cas, est inapte à lire, à écrire et à circuler dans un environnement non familier. (p.9)

Les possibilités d'utilisation du résidu visuel auront des conséquences directes sur le processus éducatif, d'où l'importance d'un diagnostic précis. Entre autres, les possibilités d'utilisation de ce résidu contribueront à déterminer le choix du médium

écrit: le braille ou le caractère ordinaire.

Hatlen, Hall et Tuttle (1980) précisent que la population handicapée de la vue est très hétérogène et que la majorité des sujets peuvent utiliser leur résidu visuel. Ceci a des implications directes sur les modalités de la scolarisation. Ces auteurs ajoutent également que dans le milieu scolaire, plusieurs sujets ayant une acuité visuelle supérieure à 20/70 ont des difficultés visuelles nuisant à leurs apprentissages. Les services pour handicapés de la vue peuvent également rejoindre ces personnes.

Les implications du handicap visuel

Le handicap de la vue crée chez la personne des limites qu'elle devra apprendre à compenser pour être tout à fait autonome. Les principales limites créées sont relatives au problème psycho-social (Lowenfeld, 1976), à la communication fonctionnelle par l'écrit, à la mobilité et à l'orientation dans l'espace et au développement de comportements nécessaires dans la vie quotidienne.

Les ressources éducatives mises à la disposition de l'enfant handicapé de la vue devront donc lui permettre d'acquérir tous les moyens nécessaires à son autonomie. Il y aura donc plusieurs apprentissages particuliers qui s'ajouteront au programme scolaire régulier.

Quelque soit le modèle de scolarisation dans lequel l'enfant handicapé de la vue s'engagera, une attention particulière doit être apportée à l'aspect psycho-social. A la suite d'une revue des écrits sur les attitudes envers la personne aveugle, Lowenfeld (1976) indique que:

> Les aveugles et les personnes qui travaillent avec eux s'accordent presqu'unanimement pour dire que les aveugles sont habituellement considérés comme faibles et dépendants, et fréquemment

> placés dans une situation sociale déshéritée. (p.252)

Il faudra donc que l'environnement social présente des attitudes favorables à l'adaptation de la personne handicapée de la vue (Lubroff et Whitman in Lowenfeld, 1976). Ces attitudes peuvent toutefois être influencées et modifiées positivement. Wyder, Wilson et Frumkin (1967) notent que l'information sur le handicap de la vue modifie de façon marquée les attitudes de l'environnement social. Les personnes planifiant les modalités de scolarisation des enfants handicapés de la vue doivent donc tenir compte de l'importance de l'information à donner au personnel oeuvrant avec l'enfant et à ses pairs (Scheffers, 1977).

Un autre secteur où il faudra prévoir des mesures spécialisées est celui de l'orientation et la mobilité. Surtout chez les personnes fonctionnellement aveugles, le handicap crée des limites à compenser par des entraînements spécialisés.

> L'orientation et la mobilité sont deux habiletés qui donnent à la personne handicapée de la vue une capacité d'indépendance et un sentiment de sécurité dans ses déplacements. Être mobile, c'est pouvoir circuler avec assurance. Pour l'aveugle, la mobilité représente donc un défi de base en même temps que c'est la clé de son intégration dans une vie normale dans le monde des voyants. (Institut Nazareth et Louis-Braille, 1980, p.13)

Les programmes éducatifs mis à la disposition de l'enfant handicapé de la vue devront donc prévoir les ressources nécessaires: « L'habileté pour un élève handicapé de la vue à se déplacer de manière autonome, est l'un des plus importants facteurs dans son programme entier de scolarisation.» (Gearheart et Weishahn, 1980). Gearheart et Weishahn précisent que la nature de ces entraînements

est très spécialisée. Ces apprentissages doivent par conséquent être sous la responsabilité d'une personne qualifiée.

Le handicap de la vue a des répercussions marquées au niveau de la communication écrite. L'élève handicapé de la vue doit avoir accès à l'écriture et à la lecture. Lorsque l'élève bénéficie d'un résidu visuel suffisant, il peut avoir accès au caractère ordinaire. Pour avoir accès à ce caractère dans la plupart des cas, il devra apprendre à utiliser des instruments palliatifs: verres correcteurs, télescope, télévisionneuse, loupes, etc... Toutefois, lorsque le résidu visuel n'est pas suffisant pour donner accès au caractère ordinaire, l'enfant doit alors apprendre le braille. Ceci nécessite une méthodologie particulière et la présence d'une personne pouvant enseigner ce médium. «Lorsqu'un enfant débute dans l'apprentissage de la lecture, il doit recevoir quotidiennement de l'attention de quelqu'un qui sait comment enseigner à lire et à écrire en braille.» (Willoughby, 1974, p.27)

Enfin, l'élève handicapé de la vue doit apprendre à se débrouiller dans ses gestes quotidiens. Quelque soit le modèle de scolarisation adopté, tous ces apprentissages devront donc être réalisés si on veut assurer à l'enfant handicapé de la vue une autonomie maximale.

Deuxième partie

Les modalités de scolarisation des enfants handicapés de la vue

Les modalités de scolarisation des enfants handicapés de la vue

Historique

Aux Etats-Unis, l'éducation spécialisée pour les handicapés de la vue a débuté dès 1829 avec la fondation de l'école New England Asylum for the Blind. Plus tard, cette institution devint la célèbre école Perkins. La création de ces écoles représente donc la création du premier modèle de scolarisation spécialement à l'intention des élèves handicapés de la vue. A l'origine ces écoles acceptaient surtout les enfants totalement aveugles puis, vers 1900, on commença à y scolariser des élèves demi-voyants. Dans la plupart des cas, les enfants étaient à la fois scolarisés et pensionnaires dans ces écoles.

C'est également à cette même époque du début du siècle que des enfants handicapés de la vue furent intégrés dans des écoles du secteur public (Maron et Martinez, 1980) pouvant ainsi, le soir, regagner leur milieu familial. Jusqu'en 1948 (Spungin, 1977) à peine 10% des élèves handicapés de la vue fréquentaient ces classes du secteur public. Mais entre 1949 et 1956, ce pourcentage d'enfants scolarisés dans le secteur public passe à 25%. Cette augmentation est due, en partie, à celle de la population totale des enfants handicapés de la vue qui s'est élevée de 39%, à cause des dommages visuels créés par la fibroplasie rétrolentale. L'augmentation des enfants dans le secteur public était due non seulement à cet accroissement de la population, mais aussi, à des changements légaux qui permettaient aux écoles publiques de recevoir les livres et le matériel produits par l' "American Printing House for the Blind".

Dans les années suivantes, la situation s'est transformée rapidement et depuis 1960 (Hanninen, 1975) presque tous les sujets demi-voyants et plus de la moitié des sujets aveugles sont intégrés dans le secteur public. Un autre facteur accélera ce mouvement vers l'intégration: la promulgation de la «Public Law (PL) 94-142, the Education for All Handicapped Children Act of 1975». Cette loi rend obligatoire l'éducation de tous les enfants dans le milieu le moins restrictif possible. Cette mesure légale eut une grande influence. En 1977, Spungin indiquait que 70% des élèves handicapés de la vue fréquentaient des programmes dans leur communauté d'origine.

La controverse milieu institutionnel - milieu ouvert

La loi 94-142 se rattache de très près au courant pédagogique du mainstreaming. Ce mouvement peut se définir ainsi:

> Une forme d'organisation éducationnelle qui intègre dans une même classe régulière des enfants ayant des besoins spéciaux aux autres enfants... Le but de ce «Mainstreaming» est de fournir aux enfants ayant des besoins spéciaux, un environnement d'apprentissage favorable et «normalisé», ainsi que de leur donner cette expérience dans l'environnement le moins restrictif possible: la classe régulière. (Meisels, 1977,p.4).

«L'environnement le moins restrictif possible», c'est le point central de la loi 94-142. Néanmoins, plusieurs auteurs continuent à soutenir que l'école résidentielle est, pour plusieurs enfants, le lieu de scolarisation le moins restrictif (Biscroff in Maron et Martinez, 1980). Hyer (1979) et Parks et Rousseau (in Maron et Martinez, 1980) avancent que des programmes en milieux réguliers ne peuvent convenir à tous les enfants, parce que leur milieu familial est trop perturbé et inadéquat ou que le handicap est trop sévère.

Les principaux arguments en faveur de l'école résidentielle sont: la concentration de matériel et de programmes spécialement adaptés à l'élève handicapé de la vue, un personnel mieux préparé et la disponibilité sur place de toutes les ressources (Maron et Martinez, 1980). Les principaux reproches adressés à ce mode de scolarisation reposent dans les limites dans la socialisation avec les pairs de vision normale, le manque de contact avec la famille et la communauté d'origine et la routine engendrée et imposée par cette vie institutionnelle. «L'enfant d'une institution est confronté avec d'autres enfants également inadaptés. L'institution devient alors ou bien trop stéréotypée ou bien introduit trop de variables incontrôlables».(Gesell, 1974).

Quant aux principes à la base de l'intégration des handicapés de la vue, ils s'appuient sur les arguments en faveur de la normalisation. Pourquoi ne pas intégrer immédiatement ces enfants puisqu'ils seront appelés un jour à vivre dans un monde de voyants?

> La croissance et le développement de certains enfants aveugles se réalisent de façon plus complète et efficace lorsqu'on leur donne l'occasion de participer avec des enfants voyants. (The Pine Book Report, 1954 in Martin and Hoben, 1977, p.v.)

Plusieurs études ont comparé les sujets scolarisés dans des institutions et ceux scolarisés en milieu ouvert. L'étude de Bauman (in Hyer, 1979) révèle que les sujets institutionnalisés sont plus anxieux que les élèves handicapés de la vue scolarisés dans des classes régulières. Cette anxiété serait surtout rattachée à la vie familiale et à l'équilibre émotif. Cutsforth (in Hyer, 1979) avance également que l'institution limite les possibilités de contacts sociaux.

Hyer (1979) a comparé, entre eux, des adolescents handicapés de la vue scolarisés en institution et scolarisés en milieu ou-

vert. La comparaison a porté sur quatre secteurs d'activités: la communication, la planification des activités, les relations familiales et les comportements de consommateur. L'auteur ne peut conclure à un effet particulièrement négatif de la scolarisation en institution. Les seuls effets nettement négatifs révélés par la recherche de Hyer se situent au niveau de la communication orale et écrite.

Au Québec, nous ne sommes pas à l'abri de cette controverse sur la scolarisation en école spécialisée ou en milieu régulier.

> Dans les milieux de l'éducation des enfants aveugles, il existe deux écoles de pensées à propos de cette éducation: il y a d'une part les tenants de l'école spécialisée et d'autre part, les tenants de l'intégration scolaire. (Ministère des Affaires sociales, 1977,p.18).

En 1974, le rapport Girard soulignait qu'il serait souhaitable que le secteur public accueille le plus grand nombre possible d'élèves handicapés de la vue. On y précise ainsi les avantages de cette intégration:

> Ils apprendraient, aussitôt que possible, à évoluer dans une société de voyants et seraient mieux préparés, à la fin de leurs études secondaires, à affronter le monde du travail, ou à entreprendre des études plus poussées. De plus, l'intégration des enfants aveugles favoriserait la prise de contact des voyants avec les aveugles. (p.52)

Egalement les Ministères des Affaires sociales et de l'Education favorisent une position nettement en faveur de la scolarisation des enfants en difficulté dans le secteur régulier:

> L'intégration scolaire apparaît donc comme un moyen privilégié d'intégration sociale. (Ministère de l'Education, 1979, p.66).

> Compte tenu des objectifs du Ministère des Affaires sociales qui visent, entre autres, le maintien de l'enfant dans son milieu familial et naturel de vie, le Ministère entend axer le développement des services auprès des déficients visuels sur l'intégration dans le milieu. (Ministère des Affaires sociales, 1977, p.19).

Les principaux modèles de scolarisation dans les écoles publiques

En 1954, la fondation américaine pour les aveugles identifiait trois modèles pour scolariser les élèves handicapés de la vue en milieu ouvert (Hatlen, Hall et Tuttle, 1980): 1) le plan coopératif où l'enfant est scolarisé dans une classe spéciale, mais passe à peu près le quart du temps dans une classe régulière; 2) le plan intégré: l'enfant handicapé de la vue est inscrit en classe régulière. Il y a un maître spécialisé pour les handicapés de la vue. Le maître est disponible à plein temps pour l'enseignant régulier. Dans ce modèle, l'enfant reçoit des entraînements spécialisés dans ce qui est convenu d'appeler «une classe ressource»; 3) le modèle basé sur l'enseignant itinérant: comme dans le précédent modèle, l'enfant handicapé de la vue est inscrit en classe régulière. Le maître régulier et l'élève handicapé de la vue bénéficient des services d'un enseignant spécialisé pour les handicapés de la vue.

Hanninen (1975), Spungin (1977), Maron et Martinez (1980) subdivisent plus finement cette catégorie des modèles de scolarisation en milieu ouvert. Ils identifient: la classe spéciale à plein temps, le plan coopératif, la classe ressource, le maître itinérant et le maître consultant. Nous reprendrons ici chacun de ces modèles en mettant surtout l'accent sur la classe ressource et le maître itinérant puisque ces deux modèles sont ceux qui permettent à l'enfant handicapé de la vue de passer le plus de temps en classe régulière.

La classe spéciale

A l'origine, ce modèle fut le premier qui a permis aux enfants handicapés de la vue d'être scolarisés hors des écoles résidentielles. Ces classes spéciales sont généralement mises en place dans des écoles centrales où les enfants des régions avoisinantes y sont véniculés par le transport scolaire (Spungin, 1977). Cette classe est gérée par un maître spécialisé pour les handicapés de la vue et est équipée avec tout le matériel nécessaire aux divers apprentissages.

La plupart des auteurs (Hanninen, 1975; Spungin, 1977; Hatlen, Hall et Tuttle, 1980) précisent que les enfants scolarisés selon ce modèle, le sont à plein temps. Maron et Martinez (1980) apportent des nuances en indiquant que le temps passé par l'élève handicapé de la vue dans cette classe spéciale correspond à, au moin , les trois quarts du temps total vécu à l'école.

Toutefois, plusieurs études remettent en question l'efficacité de la classe spéciale pour la scolarisation de l'ensemble de la population des enfants en difficulté d'adaptation et d'apprentissage (Blatt, 1960; Jonshon, 1962; Dunn, 1968). Plusieurs recherches portant sur différentes catégories de sujets en difficulté d'adaptation et d'apprentissage n'ont pu prouver que les enfants laissés en classe spéciale réussissaient mieux que ceux scolarisés en classe régulière (Dunn, 1968; Christoppolos et Renz, 1969; Lilly, 1970; Burdoff, 1972). Ces conclusions obtenues avec diverses catégories d'enfants en difficulté s'étendraient également aux déficients sensoriels (Stephens and Birch, 1969). Malgré ces critiques, ce modèle de la classe spéciale demeure le plus populaire pour la scolarisation des élèves ayant un handicap très sévère et des élèves multihandicapés (Spungin, 1977).

Le plan coopératif

A la suite de la création des classes spéciales, plusieurs écoles intégrèrent les élèves handicapés de la vue dans des matières telles les arts et la musique (Hanninen, 1975). Ce modèle de scolariation est connu sous le terme de «plan coopératif». Dans ce plan coopératif, l'enfant handicapé de la vue est inscrit en classe spéciale. Il est donc sous la responsabilité de l'enseignant de cette classe. C'est donc ce dernier qui est le premier responsable des apprentissages de l'élève handicapé de la vue. L'enfant reçoit cependant au moins le quart de sa scolarisation en classe régulière (Maron et Martinez, 1980).

La classe ressource

A- Définition

Un troisième modèle de scolarisation en milieu ouvert est connu sous le vocable de «classe ressource». Dans ce modèle l'enfant est inscrit en classe régulière. Il est sous la responsabilité de l'enseignant de cette classe, et en est considéré comme un membre à part entière (Scholl, 1968). Toutefois, l'enfant handicapé de la vue a accès à une autre classe spécialement aménagée et dirigée par un maître spécialisé pour les handicapés de la vue. O'Brien (1973) définit cette classe ressource comme un local spécialement équipé en personnel et en matériel où les enfants demi-voyants et aveugles se rendent à intervalles. Ces intervalles peuvent être fixés à l'avance ou déterminés à partir des besoins particuliers des élèves. (Spungin, 1977).

Selon O'Brien (1973) c'est en septembre 1969 qu'au Maryland, «The Board of Education» autorisa l'instauration de ce programme. Cet organisme constatait que les services du maître itinérant ne pouvait répondre aux besoins spécifiques de tous les enfants handicapés de la vue. O'Brien précise que les élèves ayant reçu une bonne stimulation dans leur milieu familial, étant bien motivés et

bien doués pouvaient facilement suivre le programme de la classe régulière où étaient ajoutés les services d'un maître itinérant. Mais dans les cas où ces conditions n'étaient pas réunies, un tel programme ne pouvait suffire. Les classes ressources furent donc créées.

Généralement, le personnel de cette classe est composé d'un maître spécialisé et de son assistant. Le rôle de cet assistant est de préparer le matériel sous la direction de l'enseignant. Cet enseignant est responsable des apprentissages spécialisés de l'enfant handicapé de la vue et est aussi disponible pour administrer des tests ou adapter le matériel de la classe régulière. La classe ressource peut être ouverte à plein temps pour recevoir les enfants des différentes classes d'une même école régulière ou encore n'être ouverte qu'une partie de la journée ou de la semaine. Dans ce dernier cas, l'enseignant devient disponible le reste de son temps comme maître itinérant ou comme maître consultant.

B- Critères de sélection des écoles et des élèves

O'Brien (1973) souligne plusieurs critères déterminant le choix de l'école accueillant la classe ressource: 1) le personnel présente des attitudes favorables à l'intégration des handicapés de la vue. Ces attitudes favorables se retrouvent à la fois chez le personnel administratif et chez le personnel enseignant. 2) L'école est bien située géographiquement. Sa situation permet le transport facile des élèves, durée de transport qui ne doit pas dépasser les trente minutes. 3) Cette école accueille un nombre considérable d'élèves de telle sorte qu'à chaque degré il y a plusieurs classes. Cette condition est importante puisqu'un même professeur de classe régulière ne devrait pas avoir sous sa responsabilité plus d'un élève handicapé de la vue.

Ce même auteur précise également plusieurs critères d'admission des élèves handicapés de la vue dans un programme basé sur

la classe ressource: ces élèves doivent être diagnostiqués comme handicapés de la vue, être d'intelligence normale et ne pas présenter plus d'un an de retard scolaire.

La durée de fréquentation de la classe ressource variera selon chaque élève. Généralement, ils retournent dans leur quartier dès que la sixième année est terminée.

C- Apprentissages réalisés dans la classe ressource

Le maître de la classe ressource est responsable du développement d'habiletés spécifiques chez l'élève handicapé de la vue: comportements d'écoute, apprentissage du braille, usage d'appareils spéciaux. Selon O'Brien (1973), cette classe assure l'apprentissage de l'utilisation d'appareils de basse vision, le développement d'habiletés en orientation et en mobilité et le développement de nombreux comportements facilitant les apprentissages scolaires (par exemple: apprendre à utiliser le dictionnaire). Toujours selon ce même auteur, dans certains cas, la classe ressource fournira le «counselling» et les entraînements urgents requis par les enfants qui sont devenus aveugles récemment.

Plusieurs recherches ont évalué l'impact des classes ressources dans la scolarisation des enfants en difficulté d'adaptation et d'apprentissage. Malheureusement, ces études ont surtout eu pour sujets des catégories autres que celles des enfants handicapés de la vue. Ceci s'explique, en partie, par le fait que cette catégorie est l'une des moins nombreuses parmi toutes celles des enfants en difficulté d'adaptation et d'apprentissage (Hewett et Forness, 1977). Mais, pour l'ensemble des autres catégories de la population des enfants en difficulté, les résultats indiquent que les classes ressources produisent des résultats supérieurs ou équivalents à ceux des classes spéciales (Weiner, 1960; Hammill, 1971; Iano et al. 1974). Toutefois ce modèle de service est encore basé sur une approche ca-

tégorielle (Schwartz, 1971; Deno et Gross, 1973; Fox et al., 1973). Pour éliminer les désavantages liés à des retraits réguliers de la classe régulière un autre modèle de service a été proposé: le maître itinérant.

Entre le maître itinérant et la classe ressource, le modèle de service privilégié est défini par le nombre d'enfants handicapés de la vue, leurs besoins et les programmes d'apprentissage requis. Lorsqu'il y a plusieurs enfants handicapés de la vue dans une même école et qu'un enseignement très spécialisé est nécessaire, Hanninen (1975) indique que la classe ressource semble plus appropriée. Lorsqu'il ne s'agit que de consultation occasionnelle, le maître itinérant peut alors suffire à la tâche.

Le maître itinérant

Dans ce modèle de services, les élèves handicapés de la vue sont inscrits en classe régulière. C'est l'enseignant de cette classe régulière qui est responsable de l'élève handicapé de la vue. Aux ressources habituelles d'une classe régulière, s'ajoutent les services d'un maître spécialisé pour les handicapés de la vue. Cet enseignant accorde périodiquement des services à l'élève handicapé de la vue et/ou à l'enseignant de la classe régulière. Ce maître itinérant se déplace généralement dans plusieurs écoles, voire même plusieurs régions. Maron et Martinez (1980) indiquent que ce modèle est très répandu: «Actuellement aux Etats-Unis, le plan basé sur le maître itinérant est le plus en usage pour la scolarisation des enfants aveugles et partiellement voyants.» (p.7)

Les services du maître itinérant peuvent épouser plusieurs formes: consultation à l'enseignant de classe régulière, leçons individuelles et complémentaires à l'élève handicapé de la vue, développement d'habiletés particulières chez l'élève, apport de matériel spécialisé.

Dans un article, toutefois non étayé par des résultats expérimentaux, Skinner (1970) précise ainsi les critères d'admission d'un enfant dans un tel modèle de service: pouvoir travailler de manière autonome en classe, être stable émotivement, capable de circuler autour de l'école et être capable d'être confronté avec ses propres problèmes. L'auteur ajoute que le support des parents facilite l'intégration de l'élève dans un tel modèle.

Parmi les problèmes auxquels est confronté le maître itinérant, Czerwinski (1980) note l'adaptation du matériel nécessaire aux enfants qui utilisent le braille. Ces problèmes sont liés au fait, entre autres, que dans les écoles, il existe plusieurs méthodes d'apprentissage de la lecture. Il est aussi fréquent de rencontrer des difficultés à cause des modalités requises par l'usage de la machine à écrire braille ou du matériel nécessité en mathématiques (Czerwinski, 1980). Toutefois, au New Jersey, les enfants qui éprouvent trop de difficulté se voient offrir l'aide supplémentaire d'une classe ressource.

Le maître consultant

Le maître consultant est un modèle dérivé de celui du maître itinérant. Même si le maître consultant peut exécuter relativement les mêmes tâches que le maître itinérant, l'emphase de son travail est légèrement différente (Hanninen, 1975). Il emploie plus de temps à discuter avec les enseignants des classes régulières et avec le personnel administratif. Néanmoins, Hanninen (1975) considère que le maître itinérant et le maître consultant sont relativement synonymes.

Maron et Martinez (1980) précisent le rôle de ce maître consultant: il est responsable de la diffusion et de l'explication des programmes scolaires auprès des administrateurs, des enseignants

des classes régulières et des professionnels impliqués. Ce modèle de service semble surtout utilisé dans les régions vastes et de type rural (Spungin, 1977; Maron et Martinez, 1980).

Qu'il s'agisse de maître ressource, de maître itinérant et parfois de maître consultant, le rôle de ces enseignants a plusieurs facettes.Dean (1972) résume ainsi le rôle de ces professeurs spécialisés travaillant auprès des élèves intégrés dans des classes régulières:

> Le travail du maître spécialisé dans l'école publique a plusieurs facettes. En plus de devoir donner des services directs à l'enfant, il doit assumer plusieurs responsabilités: donner de l'information générale sur le handicap visuel, susciter des attitudes positives chez les parents, les professeurs et les autres élèves; «vendre» son programme aux administrateurs, et aux professeurs, coordonner les efforts des divers professionnels pour faciliter la scolarisation des élèves handicapés de la vue. Ce travail n'est pas facile et il est souvent difficile de décider de la meilleure approche dans une situation précise. (p.5)

Les stratégies suivantes semblent s'être révélées les plus efficaces dans le travail de ces enseignants: apport d'information sur le handicap visuel, promotion d'attitudes positives envers le handicapé et ses apprentissages, planification des interventions avec toutes les personnes impliquées, conférences de cas, support aux enseignants des classes régulières et distribution du matériel spécialisé (Dean, 1972).

Malheureusement,ici au Québec, il existe très peu d'études systématiques décrivant tous les modèles employés dans la scolarisation des enfants handicapés de la vue. Des rapports produits dans le cadre de l'opération «Projet-pilote» du Ministère de l'Education,

une recherche doctorale (Goupil, 1980a), divers documents et des informations issues du milieu nous indiquent néanmoins que plusieurs modèles en usage aux Etats-Unis sont employés ici de manière plus ou moins dérivée. Notons la présence d'écoles spéciales au sein d'institutions pour handicapés de la vue (exemple: Ecole Nazareth et Louis-Braille), la présence de classes spéciales et de maîtres itinérants dans quelques commissions scolaires. En 1979, on notait également que les élèves handicapés de la vue de la Polyvalente Charlesbourg étaient intégrés avec leurs pairs de vision normale dans plusieurs matières telles le français et la géographie. Toutefois, il n'existe pas d'études systématiques qui permettent de décrire précisément la répartition de notre population handicapée de la vue.

Un exposé des modèles de scolarisation des enfants handicapés de la vue ne saurait être complet sans une description de la situation de l'enfant handicapé de la vue dans la classe régulière, du rôle de l'enseignant, et de l'organisation matérielle de la classe (Willouhghby, 1974; Foster, 1977). Chacun de ces facteurs sera donc analysé dans les prochaines sections de ce texte.

Troisième partie

Les besoins, les apprentissages et l'intégration sociale de l'élève handicapé de la vue dans une classe régulière

Les besoins, les apprentissages et l'intégration sociale de l'élève handicapé de la vue dans une classe régulière

Dans cette section, nous examinerons divers aspects concernant l'élève handicapé de la vue et son insertion dans une classe régulière. En premier lieu, l'étude de Thomas (1976;1979) permettra d'indiquer quels facteurs semblent le plus influencer l'intégration des enfants dans les classes régulières. En second lieu, nous mettrons l'accent sur les besoins et les apprentissages particuliers de l'élève handicapé de la vue. Enfin, la question de son insertion sociale avec les pairs sera abordée dans un contexte scolaire.

Les facteurs influençant l'intégration de l'élève handicapé de la vue.

Thomas (1976;1979) a évalué quels étaient les facteurs qui semblaient le plus influencer l'intégration des élèves handicapés de la vue au sein des classes régulières. Son échantillon était constitué de 66 élèves handicapés de la vue choisis au hasard dans une population de la région de Détroit. Ces enfants étaient scolarisés dans des classes de la troisième année, à l'élémentaire, à la onzième année, au secondaire. Comme la population était choisie au hasard, une proportion de celle-ci était donc répartie des mesures spéciales.

Pour les fins de sa recherche, Thomas considère qu'un sujet est intégré dans une classe régulière lorsqu'il y passe au moins 50% du temps vécu à l'école. A la suite de l'étude des caractéristiques de son échantillon, Thomas indique que les facteurs

suivants influencent le processus d'intégration des enfants dans les classes régulières: l'âge chronologique, la performance en mathématiques, le niveau scolaire, le degré de sévérité du handicap, les habiletés psycho-motrices et le sexe. L'âge chronologique semble être le facteur qui agit le plus sur le processus d'intégration: plus les sujets sont âgés, plus la durée du temps passée dans les classes régulières est élevée. Ainsi, Thomas indique qu'en quatrième année à l'élémentaire 25% des élèves handicapés de la vue de son échantillon sont intégrés, en cinquième année 30,5%. Ces pourcentages s'élèvent graduellement pour atteindre 97% en neuvième année, au secondaire.

Thomas note également que les habiletés en mathématiques et au niveau psycho-moteur semblent influencer le processus d'intégration. Ces données appuient les recommandations d'Hanninen (1975) qui conseille la participation de l'enfant aux activités d'éducation physique de l'école régulière. Les données de Thomas révèlent aussi que, proportionnellement, il y a plus de filles intégrées que de garçons: semble-t-il, elles s'adaptent mieux à leur handicap que ne le font leurs compagnons (Bauman in Thomas, 1979). Parmi les facteurs étudiés par Thomas, les résultats obtenus indiquent que les éléments suivants n'influencent pas significativement l'intégration: la performance en lecture, la pathologie à l'origine du handicap, la race, le médium utilisé en lecture (braille ou caractère ordinaire) et le quotient intellectuel.

Les besoins de l'élève handicapé de la vue

A- Des besoins identiques à ceux des autres enfants

Il existe plusieurs guides (Willoughby, 1974; Calovini, 1975; Lesly Corn et Martinez, 1977; Martin et Hoben, 1977; Ministère de l'Education, 1980) pour sensibiliser et informer les enseignants des classes régulières sur l'intégration de l'élève handica-

de la vue. Tous s'entendent pour préciser que cet élève a d'abord et avant tout les mêmes besoins que ses pairs de vision normale et qu'il doit, en tout premier lieu, être considéré comme un enfant:

> Bien qu'elles s'attardent, entre autre, à noter des différences de fonctionnement, les recherches n'établissent pas de portrait-type du handicapé visuel en regard de caractéristiques intellectuelles, physiques, affectives ou sociales. Une seule constante ressort de toutes ces recherches à savoir qu'il y a autant de portraits-types qu'il y a d'individus. On doit donc garder présent à l'esprit que sous cet angle cet élève est un être normal, capable d'autonomie et d'apprentissage. (Ministère de l'Education, 1980,p.15).

> Tous les enfants ont les mêmes besoins de base. Il faut le considérer en premier comme un enfant: la méthodologie et les adaptations sont secondaires. (Martin et Hoben, 1977, p.29).

> Les facteurs les plus importants dans l'intégration d'un enfant aveugle dans une école sont: 1) de comprendre que c'est une fille ou un garçon «normal», qu'il a les mêmes besoins que tout autre jeune, mais qu'il est devenu aveugle 2) de croire à son succès, 3) de manifester de la flexibilité et de l'imagination. (Willoughby, 1974, p.2).

Le fait de considérer l'élève handicapé de la vue d'abord comme un enfant peut modifier les attitudes de l'enseignant et celles des pairs. Cette attitude déterminera, en classe, plusieurs modalités pratiques. Entre autres, l'enfant sera soumis à la même discipline et on facilitera sa participation aux mêmes activités que ses compagnons (Martin et Hoben, 1977).

B- Les besoins et les apprentissages particuliers

L'handicap de la vue crée chez l'élève certains besoins, certaines limites qu'il est impossible de nier. Dans la partie consacrée à la définition du handicap et de ses implications, les principaux apprentissages essentiels à la personne handicapée de la vue ont déjà été énumérés: orientation et mobilité dans l'espace, apprentissage à la communication fonctionnelle par l'écrit, entraînement aux comportements nécessités par la vie quotidienne et finalement adaptation sociale.

Hatlen, Hall et Tuttle (1980) résument ainsi les services nécessaires pour les personnes handicapées de la vue: 1) des services pour le diagnostic du handicap de la vue et l'évaluation du résidu visuel, 2) des services optométriques, 3) des services psychologiques , de scolarisation et de réadaptation. La réadaptation dans divers secteurs tels la communication écrite ou l'orientation et la mobilité aidera la personne handicapée de la vue à mieux s'intégrer à la société:

> La réadaptation est ce qui aide un handicapé à ne pas devenir un inadapté. Elle lui enseigne les habiletés de toutes sortes qui lui permettront subséquemment de faire face à la vie.
>
> La réadaptation est basée sur une conception positive des choses. Elle prétend, par exemple, que le handicap est accidentel: il ne change pas la nature de la personne ni n'altère ses aspirations profondes. (Institut Nazareth et Louis-Braille, 1980, p.7).

Les quelques lignes qui suivent indiquent comment dans un contexte scolaire, divers auteurs ont proposé des réponses à cette nécessité qu'est la réadaptation.

1- Importance du diagnostic de la vision et apprentissage d'un médium pour la communication écrite

Le diagnostic du handicap de la vue et l'évaluation du résidu visuel seront réalisés, en premier, par l'ophtalmologiste. L'information sur la nature du handicap de l'élève peut être utile dans la planification du programme de scolarisation et doit être communiquée à l'enseignant: «Les enseignants peuvent trouver utiles d'obtenir de l'information des spécialistes pour la vision. Cette information leur permet d'y référer lorsque nécessaire ou de communiquer de l'information aux parents». (Gearheart et Weishahn, 1980, p.70).

Une seconde catégorie de professionnels, soit le personnel de la clinique de basse vision, est impliquée auprès de l'élève handicapé de la vue. En début de scolarisation, leur évaluation est essentielle afin de préciser le choix du médium utilisé pour la communication écrite: le braille ou le caractère ordinaire. Cette évaluation permet aussi de déterminer quelles aides optiques seront les plus utiles aux enfants: «Il est recommandé que ces enfants âgés entre 5 et 13 ans soient évalués par un spécialiste ou une clinique de basse vision afin de déterminer l'usage possible d'aides optiques dans un contexte scolaire.» (Hatlen, Hall et Tuttle, 1980, p.23). Le personnel de la clinique de basse vision verra son efficacité maximisée en travaillant de concert avec le maître de l'élève handicapé de la vue:

> Le service d'aide optique qui inclut l'évaluation, la prescription, l'entraînement et le suivi est maximisé lorsqu'il est appliqué par une équipe multi-disciplinaire. Comme membre de cette équipe l'enseignant doit être capable d'indiquer comment utiliser les aides pour basse vision et le résidu visuel (Hatlen, Hall et Tuttle, 1980, p.23).

Il semble particulièrement important que les élèves fonctionnellement voyants soient évalués périodiquement. Ces évaluations permettent de préciser quelles sont les aides optiques les plus appropriées et permettent de déterminer quelle grosseur de caractère d'imprimerie doit être utilisée.

> Planifier un programme pour les enfants partiellement voyants est plus difficile que pour les aveugles. Avec des enfants partiellement voyants, il y a toujours une question de degré visuel, de capacité et de limites propres à chaque élève.
>
> Choisir le bon caractère d'imprimerie, avec ou sans correction est relié à l'acuité visuelle et au diagnostic.
>
> L'utilisation du bon caractère d'imprimerie nécessite une réévaluation périodique, spécialement en début d'année scolaire (Willoughby, 1974, p.23-24).

Si l'usage du caractère ordinaire crée des priorités au niveau du diagnostic et de l'entraînement à l'usage des aides optiques, l'utilisation du braille par les élèves fonctionnellement aveugles impose d'autres modalités. Outre le matériel requis, dont nous discuterons dans la prochaine section de ce texte, l'enfant aveugle aura besoin d'un suivi particulier pour réaliser cet apprentissage. Aux premiers niveaux de l'élémentaire, l'aide apportée à l'élève intégré doit être quotidienne:

> Ainsi lorsque l'enfant commence l'apprentissage formel de la lecture, il devient de plus en plus important qu'il reçoive une attention adéquate de quelqu'un qui est qualifié pour enseigner le braille (...) Lorsque l'enfant commence à apprendre à lire, il doit obtenir une attention quotidienne de quelqu'un qui sait comment enseigner à lire et à écrire en braille (Willoughby, 1974, p.27).

Dans le cadre de l'action "projet-pilote" du Ministère de l'Education, une recherche sur l'intégration des handicapés de cécité totale a eu pour base l'observation et la comparaison de deux classes de première année, l'une pour handicapés de la vue, l'autre pour enfants de vision normale. Les conclusions tirées de cette recherche mettent également en évidence la nécessité d'assurer un suivi quotidien au début de l'apprentissage du braille.

> Etant donné le nombre de périodes de français et de mathématiques dans l'horaire, il faut s'assurer la présence d'un professeur connaissant le braille et les méthodes propres aux enfants aveugles. Ce professeur devra assurer un suivi quotidien. (Goupil, 1980 b, p.121).

Dans ces premières années la scolarisation de l'élève fonctionnellement aveugle, l'apprentissage du braille nécessitera donc la présence d'un maître ressource au sein de l'école régulière (Willoughby, 1974). Alson (1977) indique que l'enseignant de la classe régulière pourrait être secondé par du personnel supplémentaire: "Même si tous les professeurs de première année devraient pouvoir bénéficier d'une aide à plein temps, peu y ont accès".(p.223).

La plupart des auteurs indiquent que ce n'est pas l'enseignant de la classe régulière qui est responsable de cet apprentissage. Dans un guide d'information à l'intention des enseignants des classes régulières, Martin et Hoben(1977) indiquent:

> Et même si vous aviez un élève qui lit le braille dans votre classe, vous ne devez pas apprendre le braille vous-même. Vous devez enseigner à cet enfant de la même manière que vous enseignez aux enfants voyants. L'enseignant spécialisé pour les handicapés de la vue apprendra à l'enfant à utiliser le braille comme un outil spécial (p.36).

Il est évident q e l'aide apportée par le maître ressource diminue généralement au fur et à mesure que l'élève maîtrise les outils nécessaires à une lecture fonctionnelle.

2- L'orientation et la mobilité dans l'espace

Antérieurement, dans ce texte il a été mentionné que l'enfant handicapé de la vue, pour être autonome, devait acquérir des habiletés qui lui permettent de se déplacer et de s'orienter avec aisance. Toutefois, là encore, les besoins varieront selon chaque enfant. Certains enfants légalement considérés comme aveugles ou demi-voyants ne requièreront pas de tels services puisque l'utilisation du reste visuel est suffisante pour compenser le recours à des aides pour se déplacer (Martin et Hoben, 1977). Pour d'autres, il sera essentiel de mettre en place les conditions qui faciliteront ces apprentissages. Ces entraînements sont sous la responsabilité d'un personnel spécialisé:

> Le professeur de classe régulière n'est pas responsable de l'entraînement formel en orientation et en mobilité. La nature de cet entraînement est très spécialisée et doit être conduite par un spécialiste en orientation/mobilité ou par le maître ressource ou itinérant (Gearhearth, Weishahn, 1980, p.77).

3- Les apprentissages liés aux gestes quotidiens

Si la communication par l'écrit et les déplacements dans l'espace nécessitent des entraînements, d'autres comportements en requerreront également, surtout pour l'enfant fonctionnellement aveugle,d'autres habiletés pour compenser d'information habituellement donnée par la vision.

L'enfant handicapé de la vue devra ainsi acquérir les habiletés nécessaires à son aisance dans sa vie quotidienne:

> Souvent un handicapé de la vue ne sait pas comment exécuter des activités nécessaires à une vie autonome telles les soins personnels, l'entretien de la maison, la cuisine, le service de la nourriture et les réparations domestiques. Ces activités de vie quotidienne doivent faire partie du programme de scolarisation de l'handicapé de la vue (Gearhearth et Weishahn, 1980, p.85-86).

4- L'ajustement psychologique et émotif

Dans une revue de la littérature sur le handicapé de la vue, Lowenfeld (1976) indique que les attitudes de l'environnement social sont un des facteurs les plus importants pour l'adaptation de la personne. Citant les recherches de Baker, Lowenfeld indique:

> Leurs résultats révèlent que les problèmes émotifs résultent plus fréquemment des conditions et des attitudes sociales de l'environnement de la personne aveugle que du handicap lui-même. (p.254).

Dans la section consacrée au maître de la classe régulière, nous examinerons plus en détails comment, celui-ci peut acquérir des attitudes favorables à l'élève handicapé et comment ses propres comportements influencent les attitudes des autres élèves.

Plusieurs auteurs suggèrent d'accorder à l'enfant handicapé de la vue un support psychologique privilégié. Généralement ce support est accordé par le maître itinérant ou ressource:

> Plusieurs maîtres itinérants ou ressources assument la responsabilité du counselling pour l'élève et les parents ou encore assument la recherche d'une consultation professionnelle lorsque nécessaire. Ils peuvent travailler plusieurs années avec l'étudiant, alors que les enseignants réguliers ne sont en contact avec l'élève

> qu'une année. Les professeurs itinérants ou ressource sont confrontés avec les problèmes particuliers imposés par le handicap de la vue et à leur relation avec l'ajustement et la croissance sociale et émotive. (Gearhearth et Weishahn, 1980, p.86).

Dans une thèse de doctorat, Head (1979) analyse si le fait d'être scolarisé en classe régulière influence la perception que l'élève a de lui-même. Il a comparé entre eux les concepts de soi d'adolescents scolarisés selon trois modèles différents: le modèle de l'école résidentielle, le modèle de la classe ressource et le modèle du maître itinérant. L'instrument utilisé pour cette comparaison est le Tennessee Self-Concept Scale. Les adolescents scolarisés selon le modèle du professeur itinérant et les adolescents plus âgés que la moyenne des autres élèves de leurs classes obtiennent, à ce test, des moyennes plus basses que les autres sujets de l'échantillon. Toutefois, Head ne peut tirer de conclusions précises à partir de ces statistiques puisqu'il ne s'agit que d'une tendance et qu'aucune de ces moyennes n'est réellement significative.

L'intégration sociale avec les pairs

En général, les attitudes des individus diffèrent envers les personnes handicapées (Hobbs, 1975; Bartle et Guskin, 1976). Un des principaux problèmes de la personne handicapée de la vue serait relié à son adaptation sociale (Lowenfeld, 1976). Plusieurs recherches ont cherché à évaluer, à l'aide de sociogrammes, le statut social des enfants handicapés de la vue intégrés dans des classes régulières.

A l'aide du test sociométrique, Jones, Lavive et Shell (1972) indiquent que la plupart des sujets handicapés de la vue obtiennent des résultats inférieurs à la médiane. Eaglestein (1975) a également procédé à une étude similaire. Ses résultats ne vont

pas toutefois dans le même sens que ceux de Jones,Lavive et Shell puisque les sujets obtiennent des résultats comparables à leurs pairs de vision normale. Mais, il faut apporter des réserves à la recherche Eaglestein puisqu'elle ne fut réalisée qu'avec neuf sujets. Dans une étude menée au Québec, Goupil (1980a) indique que plus de la moitié des élèves handicapés de la vue obtiennent des résultats sociométriques situés sous la limite inférieure du sociogramme. Il semble donc y avoir des difficultés particulières liées à l'intégration sociale de l'élève handicapé de la vue.

Pour pallier à ces difficultés plusieurs stratégies ont été proposées. L'information sur le handicap et ses implications peut modifier positivement les attitudes des pairs (Scheffers, 1977). Dans une étude sur les pairs des enfants handicapés de la vue, Steinzor (1966) rapporte les résultats de 108 entrevues avec des élèves en contact avec des enfants handicapés de la vue. Les résultats révèlent que les attitudes sont plus positives chez les enfants ayant eu le plus d'expérience avec les sujets handicapés de la vue. Ce qui l'amène à préciser: «D'après ces résultats, on peut donc recommander sans réserve, la complète participation des adolescents handicapés de la vue dans les écoles pour voyants». (Steinzor, 1966, p.314).

Quelques auteurs ont développé des stratégies pour donner l'information nécessaire aux compagnons de la classe régulière. Bookbinder (1978) propose toute une série d'activités pour sensibiliser les pairs au handicap de la vue. Ces activités ont pour but d'indiquer ce que ressent l'enfant handicapé de la vue dans ses gestes quotidiens et de répondre à plusieurs questions que se posent les enfants sur les aides, le braille, les chiens-guides, la mobilité de l'handicapé et la façon de rencontrer et de jouer avec un enfant aveugle. Les compagnons de classe peuvent d'ailleurs, par des gestes quotidiens faciliter l'intégration de l'élève handicapé

de la vue (Maron et Martinez, 1980). Ils peuvent, entre autres, l'aider à transporter son matériel et participer avec lui à différentes activités.

> Souvent les enfants voyants dans une classe peuvent aider à préparer le matériel pour l'enfant aveugle. Ils peuvent séparer des pièces de manipulation de telle sorte qu'elles sont prêtes pour que l'enfant aveugle puisse les assortir, les classer ou les mettre ensemble. Un enfant plus vieux peut servir de tuteur. Les enfants de cinquième et sixième année font généralement de bons tuteurs pour l'apprentissage de l'écoute et pour encourager l'enfant aveugle à lire. (Alson, 1977, p.223).

Néanmoins, le problème social semble évident. Dans un processus d'intégration, il faudra donc planifier avec soin l'intégration de l'enfant avec ses compagnons de classe.

Quatrième partie

Le maître, la structure pédagogique de la classe régulière et l'élève handicapé de la vue

Le maître, la structure pédagogique de la classe régulière et l'élève handicapé de la vue

Dans cette section, nous examinerons les questions relatives au rôle de l'enseignant de la classe régulière. Cet enseignant est responsable de l'organisation pédagogique. Nous verrons donc quelles modifications doivent être effectuées au niveau du matériel, des programmes et des comportements pédagogiques. Les attitudes envers le handicapé sont un facteur qui facilite ou inhibe son intégration. L'examen des suggestions de plusieurs auteurs permettra de faire le point sur cette question ainsi que sur la nécessité d'informer adéquatement les enseignants des classes régulières.

Les modifications de la classe régulière

A- Les modifications matérielles

Les modifications les plus évidentes apportées en classe régulières sont liées à l'apport du matériel nécessité par l'élève handicapé de la vue. « Un matériel et un équipement particuliers sont souvent nécessaires pour adapter l'enseignement de la classe régulière à l'handicapé de la vue »(Scholl, 1978,p.79). Le matériel à acquérir variera en fonction des besoins individuels de l'élève: «Il n'est pas utile de faire une revue de tout le matériel et l'équipement spécial requis par les élèves handicapés de la vue, puisqu'il existe des centaines de variations possibles» (Gearhearth et Weishanh, 1980, p.72). Ce matériel variera donc en fonction de l'élève et bien sûr en fonctiondu médium utilisé en classe. Lesley Corn et Martinez (1977) classent les aides en deux grandes catégories: les aides non-optiques et les aides optiques. Dans la pre-

nière, elles incluent: 1) les aides de support, par exemple les lutrins ou les acétates destinées à accentuer les contrastes, 2) les aides tactiles: par exemple, la machine à écrire braille, l'abaque, 3) les aides auditives: par exemple, les magnétophones, les livres sur cassettes, 4) les aides électroniques: par exemple, la calculatrice parlante, l'optacon, la télévisionneuse. Dans la seconde catégorie, soit les aides optiques, elles incluent les verres correcteurs, les agrandisseurs et les aides télescopiques. A tout ce matériel s'ajoutent soit les livres en braille, soit les volumes avec caractère grossi, le choix de ces livres dépendant des besoins de l'élève et du médium de communication écrite utilisé.

Plusieurs auteurs (Martin et Moben, 1977; Lesly Corn et Martinez, 1977; Maron et Martinez, 1980) suggèrent plusieurs modifications pratiques destinées à faciliter les apprentissages de l'élève: de larges tables,un endroit pour faire l'écoute du matériel sonore, une case pour ranger le matériel, etc...

L'apport de ce matériel spécialisé en classe est généralement sous la responsabilité du maître itinérant ou du maître ressource:

> Ce n'est généralement pas la responsabilité du professeur de la classe régulière de se procurer le matériel sauf lorsque le maître ressource ou itinérant n'est pas disponible. Le maître ressource ou itinérant est familier avec les agences qui fournissent ce matériel ou cet équipement et avec les procédures requises pour se le procurer. Dans le cas ou le matériel choisi n'est pas disponible d'aucune agence, il est nécessaire que le maître ressource ou itinérant le reproduise ou prenne des dispositions pour le faire préparer par des volontaires de la communauté (Gearhearth et Weishahn, 1980, p.79).

B- Les modifications au programme d'enseignement

Bien que des auteurs mentionnent (Foster,1977) la possibilité d'utiliser des programmes individualisés dans le cadre de l'intégration des enfants handicapés de la vue, la plupart d'entre eux (Gearhearth et Weishahn, 1980, Martin et Hoben, 1977, etc.) croient que l'enfant peut suivre le même programme que ses pairs. Les modifications en classe résident surtout dans des adaptations matérielles, dans des modifications des comportements pédagogiques du maître et dans l'addition d'apprentissages spécialisés comme par exemple,le braille pour les enfants fonctionnellement aveugles:

> Le programme pour les enfants handicapés de la vue est le même que pour leurs pairs voyants, cependant ce programme requièrera des «additions». En d'autres mots, l'enfant aura à apprendre la lecture, les mathématiques, les sciences sociales, mais en plus, il devra faire l'apprentissage du braille, de l'orientation et de la mobilité, apprendre à écrire à la machine et à utiliser l'abaque. Généralement ces apprentissages additionnels sont enseignés par le maître ressource/ itinérant et ne sont pas sous la responsabilité de l'enseignant de la classe régulière (Gearhearth, Weishahn,p.70).

> La planification de votre leçon doit demeurer la même: le contenu de ce qui est enseigné ne changera pas. Les concepts ou les habiletés qui doivent être apprises par l'enfant handicapé lui seront enseignés par le maître spécialisé pour la vision (Martin et Hoben, 1977, p.30).

Au Québec, dans le cadre d'une recherche de doctorat, (Goupil, 1980a) on a cherché à savoir si les sujets handicapés de la vue qui étaient scolarisés dans des plans d'enseignement plus individualisés n'étaient pas mieux intégrés que ceux qui étaient scolarisés dans des plans plus fermés. L'échantillon était composé de 33 enfants handicapés de la vue répartis entre la quatrième

année de l'élémentaire et le secondaire trois. Six d'entre eux utilisaient le braille. Le succès de l'intégration était évalué par les notes scolaires, le statut sociométrique et les perceptions des enfants handicapés de la vue et de leurs enseignants. La recherche ne peut conclure que l'ouverture et l'individualisation des plans d'enseignement avait une influence sur le processus d'intégration:

> Les résultats indiquent que les sujets ayant connu les plans d'enseignement les moins individualisés ont une perception de l'école aussi favorable, des résultats scolaires comparables et un statut sociométrique équivalent à ceux des sujets évoluant au sein des classes où les plans d'enseignement sont plus individualisés. (p. XVI).

Cette recherche indiquait également que les notes scolaires des enfants handicapés de la vue sont équivalentes à celles des enfants de vision normale. Cette mesure a été relevée en français et en mathématiques. Si l'individualisation des plans d'enseignement n'apparaît pas une priorité pour l'intégration des enfants handicapés de la vue, néanmoins la participation totale de l'enfant dans toutes les matières peut nécessiter certaines adaptations. Si la plupart des auteurs mettent l'accent sur le fait que l'enfant peut suivre les mêmes programmes, néanmoins plusieurs (Hadary, Cohen et Weiss, 1978; Groves, 1979; Delucchi, Malone et Thier, 1980) ont suggéré des modifications à la présentation de certaines matières dans une classe où est intégré un enfant handicapé de la vue. En sciences, Delucchi, Malone et Thier (1980) suggèrent de faciliter l'exploration du matériel et les apprentissages où l'enfant est, par ses mains, en contact direct avec le matériel. Les auteurs précisent que ces expériences multisensorielles seront également profitables aux enfants non handicapés. En éducation physique, Wood (in Groves, 1978) propose des adaptations de plusieurs jeux

connus, ces adaptations devant permettre une participation maximale de l'enfant handicapé de la vue. Il existe donc plusieurs guides expliquant aux enseignants comment procéder pour faciliter l'intégration de l'enfant handicapé de la vue.

C- Modifications des comportements pédagogiques

Les principaux efforts qui sont exigés de l'enseignant de la classe régulière résident, peut-être, dans la modification de plusieurs de ses comportements quotidiens en classe. Plusieurs guides d'information (Lesly Corn et Martinez, 1977; Martin et Hoben, 1977; Calovoni, 1975, etc...) ont été élaborés afin de décrire les principales «modifications et précautions» que doit prendre l'enseignant qui accueille un enfant handicapé de la vue. Les principales suggestions retrouvées dans ces guides concernent: l'association constante de consignes verbales aux consignes non-verbales, la description verbale des instructions données au tableau, la nécessité de présenter une écriture lisible sur un tableau offrant un maximum de contraste (par un nettoyage soigné et une bonne craie), la place en classe, la facilitation de l'utilisation des aides par l'enfant, un matériel bien lisible, et la possibilité d'offrir à l'enfant l'aide de ses pairs lorsque nécessaire.

Ces brochures d'informations décrivent également plusieurs «trucs» qui faciliteront la participation de l'enfant en classe. Entre autres, ces documents suggèrent d'utiliser des acétates de couleur pour accentuer les contrastes de l'imprimé, de permettre à l'enfant de s'approcher du tableau, d'éviter de placer dans son champ visuel des objets réfléchissant la lumière, de toujours s'adresser à lui en prononçant son nom, etc... Ces livrets précisent également ce que doit faire le maître dans des situations telles la projection de films, de diapositives ou le visionnement d'émissions de télévision. Ceci nécessite donc des moyens d'information.

Dean (1972) précise que l'enseignant doit être informé sur la nature du handicap et sur les caractéristiques de l'élève et ce, avant que l'enfant ne soit intégré dans sa classe.

> Les enseignants des enfants aveugles et handicapés de la vue doivent avoir une connaissance spécialisée des concepts et méthodes requises par les enfants qui n'apprennent pas par la vision (Rogov,1978, p.21).

Spungin (1977) propose un programme de formation particulière bien détaillé et à l'intention des enseignants.

Malheureusement, ici au Québec, cette information semble nettement déficiente (Goupil, 1980a).

> D'autre part, il semble exister un problème majeur concernant l'information accordée aux enseignants. La préparation de ces maîtres en vue d'intégrer l'enfant handicapé de la vue semble avoir été négligée si l'on tient compte du fait que quelques-uns d'entre eux ignoraient en début d'année qu'un élève handicapé de la vue ferait partie de leur groupe-classe et que 63% indiquent ne pas avoir reçu d'information avant l'intégration du sujet handicapé de la vue. Ceci se réflète également dans les modifications apportées à l'organisation de la classe où le seul changement important semble être la place physique accordée à l'élève en classe. (Goupil, 1980a, p.172-173).

Dans le cadre d'un "projet-pilote" du Ministère de l'Education sur la scolarisation des handicapés de la vue de 6 à 16 ans, ce manque d'information a également été relevé.

Les attitudes de l'enseignant

Les attitudes de l'enseignant jouent un rôle primordial lors de l'intégration de l'enfant handicapé de la vue dans la classe régulière (Calovini, 1975; Martin et Hoben, 1977; Foster, 1977). Ces attitudes sont fortement influencées par l'information reçue (Murphy, 1960; Wyder, Wilson et Frumkin, 1967) et par les sessions d'entraînement offertes aux enseignants (Mathey, 1977; Krierger, 1978).

Toutefois, malgré ce manque d'information, les attitudes des enseignants envers l'handicapé de la vue semblent relativement positives: « En général, la perception des enseignants envers l'intégration d'un élève handicapé de la vue, semble positive puisque l'intégration de 27 sujets sur 33 est considérée comme un succès» (Goupil, 1980a, p.171). Le même phénomène est observé aux Etats-Unis.

> Malgré tout, les attitudes envers les élèves handicapés de la vue étaient positives. Ceci supporte les résultats de Kuhn's (1971) qui suggère qu'il n'y a pas de différence entre les professeurs qui ont eu des expériences avec les handicapés de la vue et ceux qui n'en n'ont pas eues. Il semble cependant que ceux qui ont eu des expériences semblent légèrement plus positifs (...). Les données indiquent que ceux qui ont eu des expériences antérieures dans le domaine de l'éducation spéciale étaient plus positifs envers les handicapés de la vue, mais il ne s'agit que d'une petite différence. (Keilbaugh, 1977, p.434).

Il semble donc y avoir eu une grande évolution dans les attitudes des enseignants puisqu'en 1960, Murphy (in Lowenfeld, 1976) interrogeait 309 enseignants sur leur préférences dans l'éducation des enfants en difficulté d'adaptation et d'apprentissage.

Dans cette étude, les enfants handicapés de la vue étaient relégués au dernier rang.

Parmi les attitudes les plus importantes que doit manifester l'enseignant, Willoughby (1974) indique que la priorité est de considérer que cet enfant a les mêmes besoins que tout autre. Une des difficultés majeures semble être (Husley, Calanski in Maron et Martinez, (1980) de considérer que cet enfant n'est pas spécial: "l'enseignant de la classe régulière doit reconnaître que l'enfant a des habiletés, des intérêts et des besoins essentiellement les mêmes que ceux de tout enfant". (Hanninen, 1975, p.33).

Cette atitude de "considérer l'enfant comme normal" se manifestera dans plusieurs comportements quotidiens de l'enseignant, entre autres, dans les critères de correction et la discipline utilisée en classe. "L'enfant handicapé de la vue, comme membre de votre classe, doit suivre les mêmes règles, rencontrer les mêmes critères, et assurer les mêmes devoirs comme les autres membres". (Martin et Hoben, 1977, p.47). Considérer l'enfant comme les autres élèves de la classe inclut donc nécessairement la confiance dans son succès. Toutefois ceci ne devrait pas exclure la flexibilité et l'imagination dans l'organisation des tâches qui lui seront présentées (Willoughby, 1974).

Toutes ces attitudes du maître se révèlent dans ses comportements, comportements qui sont observés par les autres élèves de la classe. Il influencera ainsi, en partie, les attitudes des pairs (Beez, 1968; Brophy and Good, 1970). Les attitudes positives de l'enseignant sont donc un facteur essentiel au succès de l'intégration de l'élève handicapé de la vue dans la classe régulière.

> En résumé, je crois que les attitudes créent les plus grand obstacles pour intégrer les aveugles et les autres handicapés dans l'éducation. Un bon

sens, de la flexibilité et l'implication personnelle à traiter l'handicapé également avec ses pairs peut abaisser et peut-être faire disparaître définitivement ces barrières. (Vermeji, 1978, p.78).

Conclusion

Les diverses recherches sur l'élève handicapé de la vue font ressortir la nécessité de le considérer d'abord et avant tout comme un enfant, au même titre que ses pairs de vision normale. Bien que cette population d'enfants en difficulté soit l'une des moins nombreuses, elle n'en présente pas moins de grandes variations. Certains élèves peuvent utiliser de manière fonctionnelle leur résidu visuel alors que d'autres sont victimes de cécité totale et parfois d'handicap supplémentaire. Il ne saurait donc y avoir une réponse unique, une seule modalité de scolarisation pour tous les élèves handicapés de la vue. Le développement de leur autonomie exige donc une évaluation précise de leurs possibilités de leurs limites et une planification de la réponse à leurs besoins.

Références

ASLON, M.R. (1977). He's blind. He's in our class. Everybody's learning. Instructor, 87, no.2, 222-224.

BARTEL, N.R., GUSKIN, S. (1976). A handicap as a social phenomenon in W.M. Cruickshank: The psychology of exceptional children and youth. 75-114. New Jersey: Prentice Hall

BEEZ, W.V. (1968). Influence of biaised psychological reports on teacher behavior and pupil performance. Proceeding of the 76th annual convention of the american association, 3, 605-606.

BIRCH, J.W. (1974). Retarded pupils in the mainstream: The special education of the educable mentally retarded pupils in regular classes. Reston, Virginia, C.E.C.

BLATT, B. (1958). The physical personality and academic status of children who are mentally retarded attending regular classes. American journal of mental deficiency, 62, 801-818.

BOOKBINDER, S. R. (1978). Mainstreaming. What every child needs to know about disabilities. Providence: Library of Congress Cataloging in Publication Data.

BROPHY, J.E., GOOD, T.L. (1970). Teacher's communication of differential expectations for children's classroom performance: some behavioral data: Journal of educational psychology, 61, 365-374.

BURDOFF, M. (1972). Providing special education without special classes. Journal of school psychology, 10, 199-205.

CALOVINI, G. (1975). Mainstreaming the visually impaired child. Springfield: Illinois state office of education.

CHRISTOPOLOS, F., RENZ, P. (1969). A critical examination of special education programs. Journal of special education, 3, 371-380.

CZERWINSKI, M.H. (1980). Curriculum development of an itinerant program for the visually impaired. Education of the visually handicapped, 11, no. 4, 125-128.

DEAN, M. (1972). Teacher-pupil package, visually handicapped handbook. Lansing: Michigan state department of education.

DEGLER, L.S., RISKO, V.J. Teaching reading to mainstreamed sensory impaired children. Reading teacher, 32, no.8, 921-928.

DELUCCHI, L., MALONE, L., THIER, M. (1980). Science activities for the visually impaired: developing a model. Exceptional Children, 46, no.4, 287-288.

DENO, S., GROSS, J.C. (1973). The seward university projetc: A cooperative effort to improve school services and university training, in S. Deno: Instructional alternatives for exceptional children (pp.104-122). Arlington, Virginia, C.E.C.

DUNN, L.M. (1968). Special education for the middly retarded: Is much of it justified? Exceptional children, 35, 5-22.

EAGLESTEIN, A.S, (1975). The social acceptance of blind high school students in an integrated school. New outlook for the blind, 69, 447-451.

FOSTER, J.-C. (1977). Guidance counselling and support services for high school students with physical disabilities: visual, hearing, orthopedic, neuro-muscular, epilepsy chronic health conditions. Cambridge: Technical education research center.

FOX, W.L., EGNER, A.M., PAOLUCCI, P.E., PERELMAN, P.F., MC KENZIE, H.S., GARVIN, J.S. (1973). An introduction to a regular classroom approach to special education, in S. Deno: Instructional Alternatives for exceptional children (pp.22-46). Arlington, Virginia.

GEARHEART, B.R., WEISHAHN, M.W. (1980). The handicapped student in the regular classroom. Toronto: The C.V. Mosby Company.

GESELL, A., AMATRUDA'S (1974). Developmental diagnosis. New York: Harper & Row, publishers. 3ième édition.

GIROUX, N. (1979). L'établissement du mois. L'accueil, 6, no.8, 7-10.

GOUPIL, G. (1980a). Les conditions d'intégration de l'élève handicapé de la vue dans les écoles régulières du Québec. Thèse de doctorat inédite, Université de Montréal.

GOUPIL, G. (1980b). Intégration des handicapés de cécité totale. Info-recherche, no. 55-2, Longueuil: Commission scolaire de Chambly, direction des services de recherche et de planification.

GOUPIL, G. (1980c). Scolarisation des handicapés visuels de 6 à 16 ans. Info-recherche, no.56-2, Longueuil: Commission scolaire de Chambly, direction des services de recherche et de planification.

HEAD, D.N. (1979). Factors in public school placement and their relationship to self-concept in congenitally visually impaired adolescents. Ann Arbor: University Microfilms International.

HAMMILL, D. (1972). The ressource-room model in special education. The journal of special education, 6, no.4, 349-354.

HANNINNEN, K.A. (1975). Teaching the visually handicapped. Columbus, Ohio: Charles E. Merril publishing company.

HATLEN, P., HALL, A., TUTTLE, D.(1980). Education of the visually handicapped: a overview and update. in Mann, L., Sabatino, D. The Fourth review of special education. New-York: Grune and Stratton.

HEWETT, F., FORNESS, S. (1977). Education of exceptional learners. Boston: Allyn and Bacon, 2ième édition.

HOBBS, N., (1975). The futures of children. San Francisco: Jossey-Bass published.

HYER, R.E. (1979). Interpersonal behavior of blind and sighted adolescents in public schools and residential schools. Ann Arbor: University Microfilms International.

IANO, R.P.,AYERS, D., HELLER, H.B., MC GETTIGAN, J.F., WALKER, U.S. (1974). Sociometric status of retarded children in an integrative program. Exceptional children, 40, no.4, 267-271.

INSTITUT NATIONAL CANADIEN POUR LES AVEUGLES. (1978). 49ième rapport annuel. Montréal: I.N.C.A.

INSTITUT NAZARETH ET LOUIS-BRAILLE (1980). Handicapé de vue? Nous pouvons vous aider. Longueuil: Institut Nazareth et Louis-Braille.

JONES, R., LAVINE, SHELL, (1972). Blind children integrated in classrooms with sighted children: A sociometric study. New outlook for the blind, 66, 78-80.

KEILBAUGH, W.S. (1977). Attitudes of classroom teachers toward their visually handicapped students. Visual impairment and blindness, 71, no. 10, 430-434.

LESLEY, C.A., MARTINEZ, I. (1977). When you have a visually handicapped child in your classroom: suggestions for teachers. New-York: American Foundation for the blind.

LILLY, M.S. (1970). Special education: a teapot in a tempest. Exceptional children, 37, 43-49.

LOWENFELD, B. (1976). Psychological problems of children with impaired vision, in W.M. Cruickshank: The psychology of exceptional children and youth (pp. 211-307). New Jersey: Prentice hall.

MARON, S.S., MARTINEZ, D.M. (1980). Environmental alternatives for the visually handicapped in SCHISANY, J. Metal. Implanting learning in the least restrictive environment. Baltimore: University part press.

MARTIN, G.J., HOBEN, M. (1977). Supporting visually impaired students in the mainstream. Minneapolis: Institute/special education.

MINISTERE DES AFFAIRES SOCIALES (1974). Rapport sur la situation des handicapés visuels au Québec. (Rapport Girard).

MINISTERE DES AFFAIRES SOCIALES (1977). Plan quinquennal (1977-82). Services aux enfants handicapés moteurs et/ou sensoriels. Volume 2: plan de services avec enfants déficients visuels. Québec: Ministère des Affaires sociales.

MINISTERE DE L'EDUCATION DU QUEBEC (1978). L'école Québécoise, Énoncé de politique et plan d'action. L'enfance en difficulté d'adaptation et d'apprentissage. Québec: Service général des communications du Ministère de l'Education.

MINISTERE DE L'EDUCATION DU QUEBEC (1979). L'école Québécoise, Énoncé de politique et plan d'action. Québec: Ministère de l'Education.

MINISTERE DE L'EDUCATION (1980). Comment je vois et j'apprends. Québec: direction des programmes, service de l'adaptation scolaire.

MURPHY, A.T. (1960). Attitudes of educators toward the visually handicapped. Sight-saving review, 30, 157-161.

NEISELS, S.J. (1977). First Steps in mainstreaming. Young children, 33, no.1, 4-13.

O'BRIEN, R. (1973). The integrated ressource room for the visually impaired children. New outlook for the bling. 6. 363-368 & 67, 363-368.

ROGON, S. (1978). Maintreaming: it can work for blind children. Education Canada, 18, 2, 18-21.

SALT, P. (1972). The integration of visually handicapped children into normal schools. Education for teaching, 89, 57-60.

SCHEFFERS, W. (1977). Sighted children learn about blindness. Journal of visual impairment and blindness, 77, 258-261.

SCHOLL, G. (1968). The principal works with the visually impaired. Washington: The Council for Exceptional Children.

SCHOLL, G. (1978). Visually handicapped children in the regular classroom. Teacher, 25, no.6, p. 79-80.

SCHWARTZ, L. (1971). A clinical teacher model for interrelated areas of special education. Exceptional children, 37, 565-571.

SKINNER, D. (1970). The partially sighted child in the regular classroom. Special education in Canada, 44, 26-28.

SPUNGIN, J. (1977). Competency based curriculum for teachers of the visually handicapped: A national study. New-York: American Foundation for the blind Inc.

STEINZOR, L.V. (1966). School peers of visually handicapped children. New outlook for the blind, 60, 312-314.

STEPHENS, T.M., BIRCH, J.W. (1969). Merits of special class, ressource and itinerant plans for teaching partially seeing children. Exceptional children, 481-484.

THOMAS, J.E. (1976). A study of the factors influencing the integration of visually impaired children into classes or activities with normally seeing children. Ann Arbor: University Microfilms International.

THOMAS, J.E. (1979). Factors influencing the integration of visually impaired children. Visual impairment and blindness, 73, no.9, 359-364.

VERMEJI, G.J. (1978). A blind teacher speaks about on teaching the blind student. Today's education, 67, no.4, 77-78.

WEINER, L.H. (1969). An investigation of the effectiveness of ressource room for children with specific learning disabilities. Journal of learning disabilities, 2, no.4, 223-229.

WILLOUGHBY, D. (1974). Your school includes a blind student. Chatsworth: National federation of the blind.

WYDER, F.T., WILSON, M.E., FRUMKIN, R. (1967). Information as a factor in perception of the blind by teachers. Perceptual and motor skills, 25, 88.

ANNEXE IV

Modèle de services pour handicapés de la vue à Minneapolis.

Lyse Desroches et
Alain Trahan.

1. Rapport-synthese des exposés de Glenda Martin et Mollie Hobben de Minneapolis.

2. Visite des services pour handicapés de la vue à Minneapolis.

1. Rapport-synthèse des exposés de Glenda Martin et Mollie Hobben.

Ces conférencières ont été invitées en octobre 80, en collaboration avec l'Institut Nazareth et Louis-Braille.

Suite à leur exposé et au relevé bibliographique, il s'est révélé que le modèle présenté semblait être un des plus complets en regard de l'intégration, il nous fallait cependant vérifier sur place la faisabilité d'une telle approche.

2. Visite des services pour handicapés de la vue à Minneapolis.

Afin de pouvoir enregistrer le plus d'informations pertinentes, Suzanne Roy, enseignant-répondant des enseignants itinérants et Alain Trahan, conseiller pédagogique de la Division des ressources et du développement, futur responsable de la matériathèque se sont joints à l'attachée de recherche lors de ce voyage. Toute la description du matériel a été retirée du volumineux rapport original.

* * * * * * * * * * *

Rapport-synthèse de la semaine du 27 octobre 80

Exposés de Glenda Martin et de Mollie Hoben
de Hennephin Technical Center, Mineapolis

Afin d'éviter que certaines informations pertinentes ne puissent trouver leur place dans la formule du procès-verbal, j'ai pensé qu'un "rapport-synthèse" qui respecte l'ordre chronologique des exposés serait mieux adapté au besoin de la recherche.

Pour y arriver j'ai utilisé les notes personnelles de Mireille Jobin, les miennes et les huit(8) casettes enregistrées lors des rencontres. (1)

Lyse Desroches.

(1) Ne sont présentés ici que les rapports de lundi et mardi. Le contenu des rencontres de mercredi et vendredi donnant des informations précises (nom de lieu, d'élèves, etc..) a été retiré, de plus il n'apportait pas d'informations supplémentaires quant au modèle.

Présentation des conférencières:

Glenda Martin: Administratrice à la Division of special Education au Hennephin Technical Centers de Mineapolis

- a déjà enseigné au régulier, niveau primaire
- a enseigné à l'université en formation des maîtres pour handicapés de la vue
- a élaboré un modèle de services aux handicapés de la vue (5 ans)
- est devenue administratrice en charge des services aux handicapés de la vue
- a vu son mandat élargi à l'ensemble des services aux handicapés moteurs et auditifs pour le district #287 de l'état du Minnesota
- oeuvre auprès des handicapés de la vue depuis 20 ans.

MollieHoben: Professeur itinérant dont le champ d'action touche surtout la composante sociale de l'intégration

- a enseigné l'anglais 5 ans au régulier
- et aux handicapés de la vue dans une classe spécialisée
- travaille dans l'équipe de Mme Martin à un projet fédéral concernant l'évaluation de l'intégration sociale et les stratégies de changements.

COMMISSION DES ÉCOLES CATHOLIQUES DE MONTRÉAL

INSTITUT NAZARETH ET LOUIS-BRAILLE

PROGRAMME DU SÉJOUR DE MESDAMES G. MARTIN ET M. HOBEN

Le dimanche 26 octobre: Accueil par M. Normand Giroux

Le lundi 27 octobre:

9:00 à 12:00

Rencontre avec les membres du comité directeur de la recherche relative aux modèles d'intégration scolaire des handicapés de la vue.

Objet: aperçu général de l'état des services aux enfants handicapés de la vue aux États-Unis, particulièrement dans l'état du Minnesota. Évocation de l'histoire de ces services; formulation des conjonctures et problématiques actuelles; énoncé des orientations actuelles.

Animateur: M. Arthur Dubé

Lieu: salle de conférence, 4e étage,
Commission des Écoles catholiques de Montréal
3737 est rue Sherbrooke
Montréal.

13:30 à 16:30

Rencontre avec la direction des services aux handicapés de la vue à la C.E.C.M.

Objet: état des services actuels aux enfants handicapés de la vue sur le territoire de la C.E.C.M.

Animateur: M. Arthur Dubé

Lieu: bureau de monsieur Dubé, 4e étage, C.E.C.M.

Le mardi 28 octobre:

9:00 à 12:00
et
13:30 à 16:30

Rencontre avec un groupe de professionnels, d'universitaires et d'administrateurs (environ vingt personnes) impliqués dans l'offre des services aux handicapés de la vue, au niveau de l'intervention éducative même.

Objet: les services scolaires aux enfants handicapés de la vue, dans un contexte d'intégration:

leur philosophie de base, la spécialisation et la formation des personnels, le matériel pédagogique, l'organisation des services sur une base quotidienne, la contribution des parents, etc.

Animateur: Mlle Lyse Desroches

Lieu: salle du président (#535), 5e étage, C.E.C.M.

Le mercredi 29 octobre:

9:00 à 12:00
et
13:30 à 16:30

Rencontre avec un groupe de personnes de la C.E.C.M. et de l'I.N.L.B. impliquées dans l'organisation des services, dans la région de Montréal.

Objet: devis général et détaillé d'un modèle possible d'organisation et de fonctionnement de services d'enseignement et de réadaptation concertés pour les enfants handicapés de la vue de la région métropolitaine de Montréal.

Animateurs: Mlle Lyse Desroches
M. Mario Cicioli

Lieu: salle de conférence du directeur général
Institut Nazareth et Louis-Braille
1255 rue Beauregard
Longueuil.

Le jeudi 30 octobre:

9:00 à 11:30
et
13:30 à 16:00

Rencontres avec divers groupes et individus de l'Institut Nazareth et Louis-Braille

Objet: la réadaptation des enfants handicapés de la vue: état actuel des programmes, problèmes, perspectives.

Animateur: M. André Soulières

Lieu: bureau de monsieur Soulières
Institut Nazareth et Louis-Braille.

Le vendredi 31 octobre:

9:00 à 12:00

(voir page 5)

14:00 à 16:00

Rencontre avec les membres du comité directeur de la recherche susmentionnée.

Objet: synthèse des rencontres et échanges de la semaine. Examen des problèmes de planification,

d'organisation, d'administration et de financement des services aux enfants handicapés de la vue.

Animateur: M. Arthur Dubé

Lieu: salle de conférence, 4e étage, C.E.C.M.

Le vendredi 31 octobre:

9:00 à 12:00 Rencontre avec certains professionnels des handicapés de la vue de la C.E.C.M.

Objet: inventaire de la documentation écrite, dernières questions en ce qui concerne les supports offerts à l'élève intégré.

Animateur: Lyse Desroches.

Description du district #287, où sont offerts les services de support aux élèves handicapés de la vue intégrés.

JOINT INDEPENDENT SCHOOL DISTRICT #287

13 MEMBER DISTRICTS

Résumé des exposés présentés lundi, le 27 octobre 80

De 9:00 à 12:00 étaient présents: Arthur Dubé
Normand Giroux
Mireille Jobin
Suzanne Roy
André Soulières
Lyse Desroches

De 2:00 à 5:00 étaient présents: Arthur Dubé
Mireille Jobin
Suzanne Roy
Alain Trahan
Lyse Desroches

Historique:

. le modèle de services pour handicapés de la vue a été le modèle précurseur des autres modèles d'intégration qui ont été implantés par la suite, dans le district #287

. depuis 40 ans on intègre les demi-voyants au secteur régulier, et les aveugles depuis 20 ans.

. 1954 - le rapport Pine Brook publié par "The Association for the Blind" donne le premier coup d'envoi de l'intégration,

- la Fibroplasie rétro-lenticulaire avait touché plusieurs bébés (taux d'oxigénation dans les incubateurs),

- les institutions ont reçu plus tard ces enfants aveugles, puisque les écoles régulières n'avaient pas les programmes, les enseignants et le matériel nécessaire pour les scolariser

- les parents rejettent l'institution et rédigent avec des professionnels le"Pine Brook Report"

. 1960 - ouverture de classes spécialisées pour handicapés de la vue à la Commission scolaire de Mineapolis. Certains élèves qui fréquentent l'école spéciale Faribault (à 60 milles de la ville)peuvent être scolarisés dans une école régulière

- en même temps, un modèle de services pour demi-voyants et aveugles est préparé,

. 1968 - un service de support à l'élève par les professeurs itinérants est implanté,

. 1972 - le modèle de services aux handicapés de la vue est élargi aux autres handicaps et à tout le territoire du District #287

- le personnel nécessaire est engagé et le "Vision Media Center" (matériathèque pour les handicapés de la vue) est ouvert. Les enseignants engagés ont tous une formation d'enseignants réguliers plus une spécialisation, tous ont enseigné au régulier avant de travailler à l'orthopédagogie.

. 1980 - Description des services régionaux à Minneapolis

- 145 étudiants dont 10 utilisent le braille,
- 10 enseignants-itinérants
- 1 responsable des enseignants-itinérants,
- 1 enseignant spécialiste en orientation et mobilité,
- 2 techniciens en braille (temps partiel),
- 1 dactylo (pour dactylo à gros caractère),
- des lecteurs (étudiants voyants payés par la Commission scolaire),
- 1 responsable de la matériathèque pour les handicapés de la vue,
- 1 administrateur

Formation des maîtres

En 1957 - 5 programmes de perfectionnement, aujourd'hui 25 programmes.

En 1959 - déjà on donne 30 crédits de spécialisation dont 6 crédits de braille: 3 sur l'apprentissage du braille et 3 sur la méthodologie d'enseignement du braille.

Tous les maîtres ont la même formation puisqu'ils doivent servir des élèves handicapés de la vue, qu'ils soient aveugles ou demi-voyants.

Modèle de services

. La loi publique 94-142 vient formaliser les recommandations déjà faites dans le Pine Brook Report (1954): - service individualisé
- dans un cadre le moins restrictif possible
- possibilité de recours

. Le modèle en cascade est retenu:

- école spéciale
- classes spécialisées dans une école régulière
- classe ressource, (1er responsable, enseignant du régulier)
- service de l'itinérant.

. Le service d'itinérants se présente sous 2 aspects:

- service direct de support à l'élève et à l'enseignant (90 étudiants)
- service de support à l'enseignant seulement - consultation (30 étudiants)

. Les professeurs itinérants offrent un support:

académique

social

et spécialisé au niveau du handicap.

Certains enseignants suivent 5 élèves d'autres 20, selon le type de services

. Le plus grand problème rencontré ne se situe pas au niveau académique ni au niveau des services spécifiques en regard du handicap mais au niveau de l'intégration sociale.

Intégration sociale

Un projet a été mis sur pied afin de pallier aux difficultés d'intégration sociale du handicapé de la vue. (L'état a libéré $250,000. pour ce projet).

. Observation du nombre d'interactions entre les handicapés de la vue et les élèves du régulier

. même processus pour les handicapés auditifs, on constate que les handicapés interagissent moins envers les élèves réguliers que ces derniers envers les handicapés,

mais les handicapés auditifs ont plus d'interactions avec les élèves du régulier que les handicapés de la vue.

. Suite à ces constats, on prépare un programme ayant des objectifs précis au niveau de l'image de soi.
Ainsi, on organise en dehors de l'école, la fin de semaine ou durant l'été, des rencontres entre handicapés de la vue, rencontres où ils peuvent verbaliser ce qu'ils vivent et échanger.

. Cette approche n'a pas eu d'effets incitatifs à communiquer d'avantage avec les voyants.

. Solution: un programme est implanté: R.I.M. * (voir pp. 15-16)

. Il ne faut pas dénier le handicap, l'élève aveugle ou demi-voyant est différent des autres, et par conséquent isolé, c'est pourquoi le ler support doit être social plus qu'académique.

* Reducing isolation in the Minstream.

Résumé des exposés présentés mardi le 28 octobre 80.

étaient présents:	Mireille Jobin	conseiller en orthopédagogie
	Jean Jacques	A.D.P., M.E.Q.
	P.-Henri Buteau	agent de recherche M.E.Q.
	Marcel Beaudry	conseiller pédagogique en Enf. inad.
	Daniel Laurin	audio-visuel, Joseph-Charbonneau
	Marcel Demers	enseignant, Joseph-Charbonneau
	Madeleine Lefebvre	prof. itinérant, C.E.C.M.
	Louise Dupuis-Walker	directrice, module enf. inad. U.Q.A.M.
	Claire Bélisle	prof. itinérant, C.E.C.M.
	Janine Durand	parent
	Alain Trahan	cons. péd., D.R.D.
	Suzanne Roy	prof. itinérant, C.E.C.M. (répondant)
	Thérèse A-Lafrance	prof. itinérant, C.E.C.M.
	Gisèle Emond	directrice, éc. St-Enfant-Jésus
	Claudette Drolet	prof. itinérant, C.E.C.M.
	Madeleine Caron	prof. en cl. spécialisée, St.E.-Jésus
	Pauline Tremblay	prof. itinérant, C.E.C.M.
	Jacques Pichette	prof. itinérant, C.E.C.M.
	Sophie Dorais	représentante de la magnétothèque
	Lyse Desroches	responsable du dossier

Informations générales

. Beaucoup de points sont déjà décrits dans le programme de lundi:

- modèle de services à Minneapolis: intégration d'aveugles depuis 20 ans,
  demi-voyants 40 ans
- plan en cascade
- loi publique de 94-142
- formation des maîtres

Considérations générales

. Le handicap ne change pas le fait que ce sont des enfants

. Le problème de la vision ne justifie pas qu'on les regroupe

. Ils ont des besoins communs, mais on doit supporter le milieu pour répondre à leursbesoins

. L'enfant doit être dans le milieu le plus approprié pour lui, mais chaque année, on doit le réévaluer et offrir d'autres alternatives si nécessaire

. Les services offerts à Minneapolis ne font pas de distinction entre le demi-voyant et l'aveugle. D'une façon générale, il est plus facile d'intégrer un aveugle qu'un demi-voyant

. Il faut bien informer tous les intervenants: direction, enseignants, parents.

la direction:
- . le sécuriser, craint les accidents, pourtant en 20 ans aucun accident majeur, même sur la cour de récréation
- . son attitude influencera toute l'école

l'enseignant:
- . il faut bien l'informer (instrument: le livret de questions *)
- . ne pas lui cacher les difficultés, ni dénier le handicap
- . expliquer comment ça peut être possible, avec un service support
- . l'itinérant fait partie d'une équipe où chacun collabore (parents, enseignants, professionnels) mais l'enseignant du régulier est le premier intervenant.

* Les questions que posaient les enseignants réguliers aux professeurs itinérants ont été compilées pendant 5 ans. Ce livret en est le recueil.

les parents: . il ne faut pas craindre les parents

. pendant trop longtemps les services ont décidé seul

. il faut apprendre à travailler ensemble, ça aura pour conséquence d'améliorer la qualité des services

Le modèle de services:

En plus de rappeler le plan en cascades décrit précédemment, Mme Martin insiste sur le fait que leur service est vraiment basé sur le support de l'enseignant-itinérant. Alors que d'autres états regroupent, en classes spécialisées les enfants avec problèmes visuels dans des écoles régulières, eux tentent tout de suite d'intégrer l'élève à son école de quartier.

Préoccupations des intervenants:

Glenda Martin pose 2 questions:

Quels sont les aspects possitifs et négatifs de l'intégration du demi-voyant? et plus tard quels sont les aspects positifs et négatifs de l'intégration de l'aveugle?

La deuxième question a suscité plus de discussions que la première et un des intervenants a demandé aux conférencières de simuler l'intégration d'un aveugle en 1ère année.

. Démarche:

- choix de l'école:

. autant que possible dans le voisinage mais comme pour les il faut la choisir

- rencontre des intervenants:

. beaucoup de temps avec le directeur (attention à une approche logique, privilégier l'approche intuitive pour être près des impressions, craintes, inquiétudes, etc.)

. choisir avec le directeur, l'enseignant qui sera le plus susceptible d'accepter l'enfant

. présenter à l'enseignant l'expérience comme étant le défi le plus intéressant de sa carrière, se présenter comme un support

. démystifier le braille: l'élève n'apprend pas le braille, il apprend à lire à l'aide du braille, ses instruments de travail doivent présenter le même contenu que pour les autres élèves.

Ainsi si l'enseignant utilise une méthode global, l'élève aveugle fera son apprentissage de la lecture par une méthode globale.

. le sécuriser quant aux instruments, le matériel sera fourni

. l'enseignant n'a pas besoin d'apprendre le braille, l'itinérant transcrira en script, les textes, les devoirs écrits en braille; matériel bilingue ainsi il peut travailler avec les autres élèves.

- <u>l'enseignant- itinérant</u>:

. l'itinérant n'enseigne pas à lire, il fournit un support pour que l'élève puisse lire

. il va dans la classe, explore le local, transcrit en braille et identifie toutes les informations pertinentes sur l'environnement

. il ne faut pas avoir peur de dire:"vois-tu ça?"

. on peut enseigner les couleurs par les choses - neige blanche -
feuilles vertes -

. il supporte l'élève dans ses premiers déplacements dans l'école, il ne le fait pas à sa place

. l'itinérant doit être habileté à donner à l'élève les supports pour qu'il se déplace de façon sécuritaire. L'orientation est complexe pour un aveugle

. si l'enseignant déplace des meubles ou des accessoires, il avertit l'élève. L'enseignant doit se sentir à l'aise de changer l'environnement physique.

- <u>matériel</u>: . l'itinérant apporte le matériel et l'équipement: machine à écrire braille, blocs pour maths,

. donne à l'enseignant quelques idées, il apprend à travailler avec l'aveugle. Quand l'enseignant trouve de lui-même, il se sent à l'aise.

. le matériel n'est pas entièrement fourni par la Commission scolaire

. il ne faut pas doubler ce qui existe. Tous nous devons travailler en collaboration. (organisme de la santé et éducation).

-Collaboration entre les différentes instances:

. les différents organismes doivent se compléter puisqu'ils oeuvrent auprès d'une clientèle commune

. l'enfant né handicapé, devra être éduqué en très bas âge comme tout enfant, mais de façon adaptée, ainsi on ne parlera plus de rééducation

. il faut intervenir de 0 à 4 ans. A Minneapolis les services de santé sont les premiers intervenants, mais l'éducation a la possibilité de collaborer durant cette période importante de la vie de l'enfant.

- horaire de l'itinérant:

. par exemple, un professeur itinérant qui a 5 ou 6 élèves à suivre, dont 2 aveugles, pourra se présenter tous les matins dans ses classes d'enfants aveugles, discuter avec le professeur du programme de la journée, revenir en cours de journée, apporter du matériel ou vérifier s'il y a des besoins; le reste de sa journée il rencontre les autres élèves

. l'horaire est très flexible; il est préférable que l'itinérant se présente à l'école 2 fois par jour, plutôt que d'y être d'une façon permanente; s'il doit toujours être présent c'est que l'élève est mal orienté

. cette souplesse permet un travail d'équipe intense avec l'enseignant. La présence fréquente de l'itinérant dans l'école et dans la classe, permet à l'enseignant régulier de se sentir sécure

Intégration sociale:

. la plus grande difficulté dans le fait de permettre à un enfant avec problèmes visuels de se maintenir dans une classe régulière se situe au niveau des interactions sociales, beaucoup plus qu'au niveau académique ou technique

. un projet fédéral a permis de mettre sur pied un programme d'intervention à ce niveau.

Programme d'intervention au niveau social: (R.I.M.)*

- Hors de l'école

. rencontre de jeunes adolescents handicapés de la vue en dehors de l'école et du contexte scolaire (fin de semaine ou soir)

. le but de ces rencontres est de permettre aux adolescents de discuter d'eux-mêmes, de leur handicap et de ses conséquences

* Reducing isolation in the Mainstream.

. peuvent aussi participer à ces rencontres, en plus de l'enseignant (compensé en temps) des adultes handicapés de la vue, un psychologue ou autre

. à long terme, ces rencontres devraient inciter l'élève à interagir davantage dans son milieu scolaire

. malgré que ces rencontres se sont avérées importantes pour les étudiants adolescents (même ceux qui réussissent bien en classe se sentaient isolés), l'objectif à long terme n'a pas été atteint.

- A l'école

. on constate que l'intervenant-clé dans la socialisation du handicapé visuel est l'enseignant de la classe

. le projet s'oriente plus précisément vers les instruments et les types d'interventions à présenter à l'enseignant régulier

- Démarche de la recherche

. on constitue une équipe de travail de 15 personnes qui se rencontrent une fois par semaine. On observe dans 40 écoles, les interactions entre des étudiants handicapés et les autres étudiants. conclusion: le handicapé de la vue a moins d'interactions envers les voyants que ces derniers envers lui

. la grille d'observation est maintenant utilisée à titre d'instrument par les itinérants; suite aux observations enregistrées, l'itinérant avec l'enseignant du régulier cherchent des solutions

. cette approche donne plus de résultats que le fait d'aller dans les classes informer les étudiants et le professeur, ce qui n'encourage pas nécessairement l'interaction.

- Exemples concrets

. un enseignant de maths au secondaire choisi à travers l'équipe des enseignants de l'élève comme étant le plus susceptible de considérer l'aspect social comme important, a voulu mettre en place des interventions précises à ce niveau : ex.:

les élèves ne pouvaient s'adresser directement à l'enseignant quand ils avaient une question; ils devaient préalablement tenter de trouver la réponse auprès de 3 de leurs pairs,

un travail est donné à une équipe, les participants doivent s'entendre sur le contenu et la présentation car il ne remettent qu'une copie à l'enseignant

. l'enseignant itinérant a collaboré tout au long de cette expérience

. les résultats ont été très positifs, l'élève handicapé de la vue qui avait toujours été très isolé les années précédentes, s'est fait 2 ou 3 amis importants

. de plus, l'ensemble des élèves de la classe ont bénéficié de cette approche. En fin d'année tous les intervenants étaient satisfaits: les enfants, l'élève aveugle, le professeur en classe et le professeur itinérant.

. un film sur l'intégration de 2 aveugles et de 2 sourds est disponible; les étudiants donnant un témoignage de leur expérience.

Tâches et fonctions du professeur itinérant

I - Interaction avec l'enfant

a) programme pour les handicapés de la vue (voir détail page suivante)

b) support personnel et développement de l'image de soi

c) observation et évaluation

d) adaptation de certaines procédures en classe, ex.: feuilles polycopiées

II - Interactions avec les adultes

a) donne l'information

b) suggère des modifications

c) aide à la planification

d) informe les parents

III- Matériel

a) transcription: - transcrit du braille au script, du script au braille
- dactylo à gros caractères. L'enseignant itinérant enseigne la dactylo à partir de la 4ième année

b) acquisition de matériel

c) fournir de l'équipement

Autres informations

qualités les plus importantes pour un enseignant itinérant

confiance en soi et sens de l'humour

(enseignant sans élève = enseignant qui ne travaille pas dans l'esprit des gens)

formation de l'enseignant itinérant

- enseignant du régulier donc formation générale
- formation spécialisée en vision

30 crédits - (1 crédit = 10 heures)
dont 6 crédits - de cours de braille

a) apprentissage du braille

b) comment enseigner le braille

Budget:

. Le fédéral, l'état et la ville collaborent au financement du matériel:

. livre en braille
. dactylo
. optacon
. ruban à enregistrer
. magnétophone,
. etc...

Programme spécial pour les handicapés de la vue

Ce programme a été rédigé par les itinérants pas par un comité ou l'administration. Il leur a fallu 2 ans pour faire le concensus autour du programme.

. académique:

- braille en lecture
- mathématiques braille
- le poinçon
- dactylo
- abaque

- pré-lecture
- écriture
- épellation
- braille abrégé
- utilisation du dictionnaire
- utilisation de la règle
- cartes
- environnement: "statue de la liberté"
- etc...

. moteur:

les habiletés motrices se développent beaucoup par imitation, donc on développe la motricité du handicapé de la vue: monter - couper - jouer sur la cour de récréation

. sensoriel

- approche multi-sensorielle
- utilisation maximale des résidus visuels même si l'élève lit en braille

. interactions sociales:

- observations (développé précédemment)
- leur apprendre a capter les informations non-verbales
- soigner leur apparence
- techniques: ex.: donner la main, etc...
- sexualité: - important de décrire aux élèves les modes de communications "non-verbales" que partagent certains autres étudiants
  - ne pas dénier leur sexualité

. activités de la vie quotidienne

- soigner leur apparence
- encourager leur autonomie:
  monnaie
  tenue de maison

. orientation et mobilité *
(placé en dernier volontairement par Mme Martin que certains croient qu'avec l'orientation et la mobilité l'aveugle a réglé tous ses problèmes alors que ce n'est qu'une partie du programme)

. tous les enseignants ont suivi 4 semaines de cours en orientation et mobilité

* Tous les spécialistes (techiniciens en braille, etc.) sont ressources à à l'élève par l'itinérant.

Projet-pilote: Modèle d'intégration des handicapés visuels graves au primaire et au secondaire.

Visite des services pour handicapés de la vue à Minneapolis

ou

La possibilité pour des élèves fonctionnellement aveugles de fréquenter leur école de quartier

81-03-31

Programme du séjour:

23 mars:	5:30	Arrivée à Minnéapolis, nous sommes accueillis par Mollie Hohn et Dan Nielson.
	7:30	Souper
	8:30	Rencontre de Glenda Martin en vue d'établir définitivement le programme des trois(3) jours.
24 mars:		Suzanne Roy et Lyse Desroches
	8:15	Ecole Plymouth Junior,élève: John, 8e année, résidus visuels.
	10:00	Ecole Armatage Elementary, élève: Kelly (classe de récupération) cécité totale.
	11:30	Ecole South-west High School, élève: Thérèse, 8e année, faible résidu visuel, canne blanche.
	13:30	Dîner
	14:00	Réunion avec l'équipe des itinérants. Invitée: une comédienne responsable et animatrice d'un projet d'expression dramatique en vue de développer les habiletés sociales chez les handicapés de la vue.
	15.45	Discussion libre avec les professeurs itinérants.
	16.30	Libre
	17.30	Soirée avec tous les spécialistes en basse-vision.

24 mars: Alain Trahan

8:30 Media Center, inventaire du matériel.

12:00 Dîner

12.30 Inventaire du matériel

à partir de 14:00 Voir horaire Suzanne Roy et Lyse Desroches.

25 mars: Suzanne Roy et Lyse Desroches

8:30 Ecole Marshall University (High school), élève: Sheela, 11e année, cécité totale.

10:30 Ecole Noble, elementary, élève: Rachel, 6e année, cécité totale.

13:00 Dîner

13.30 Ecole Bloomington elementary, élève: Pat, 4e année, cécité totale (problèmes associés).

16:00 Rencontre de Moolie Hoben,

17:30 Souper avec nos invités,

20:30 Discussion chez Glenda Martin.

Alain Trahan

8:30

à 12:00 Visite du Communication Center (transcription en braille et enregistrement de livres parlés).

12:00 Dîner

12:30

à 12.45 Poursuite de l'inventaire au Media Center.

à partir de 16:00 Voir horaire de Suzanne Roy et Lyse Desroches

26 mars: Suzanne Roy , Lyse Desroches et Alain Trahan

8:30 Ecole Scenic elementary, élève: Necki, 1ère année, cécité totale.

10:30 Ecole Minnetonka High School, élève: Eric, 8e année, faible résidu visuel.

11:30
à 13:00 Dîner avec Glenda Martin, Mollie Hoben et Kathy (professeur itinérant) en vue de répondre à nos questions.

13:00
à 15:30 Visite du Medi : Center, note sur les instruments d'évaluation de la vision.

15:30 Départ pour aéroport de Minneapolis.

17:30
à 23:58 Vol de retour.

COMPTE RENDU DE LYSE DESROCHES

Ecoles visitées par Suzanne Roy et Lyse Desroches

1. Plymouth High School (20 milles du Media Center)

Informations générales:

Elève: John

Degré: 8e année

Vision: rétinite pigmentaire, 20/400 avec correction, loin, points lumineux.

Medium d'apprentissage: Noir

Aides: Télévisionneuse variable, dactylo à gros caractères, magnéphone à vitesses variables: les aides sont en permanence à la disposition de l'élève.

Professeur itinérant: Fran, fréquence de rencontres: 4 à 5 fois par semaine, 1ère période le matin, 4 fois si le professeur itinérant est appelé à faire des évaluations d'autres élèves.

Observations et commentaires:

. le professeur itinérant est là lorsque nous arrivons, 15 minutes avant l'arrivée de l'élève,

. généralement à cette heure celle-ci rencontre le ou les professeurs de John pour prendre note des travaux à venir, soit pour les faire transcrire en gros caractères par une contractuelle, soit pour les enregistrer sur cassettes,

. l'élève vient rencontrer le professeur itinérant,

. nous sommes présentés, John nous explique son horaire, il suit les cours réguliers mais avec les adaptations qu'appelle son I.E.P. * En plus de l'itinérant qui l'aide au point de vue de son handicap, il est vu 3 fois par semaine par un professeur d'anglais (orthopédagogue) parce qu'il a des problèmes d'apprentissage actuellement indépendants de ses troubles visuels (élève dépisté très tard). Il suit un programme de lecture adaptée: SIMS. De plus, il a 3 fois par semaine des cours d'éducation physique adaptés, i.e. avec 3 ou 4 autres étudiants qui présentent des problèmes d'ordre moteur.

---

* I.E.P.: Individual Educational Program.

. il est suivi par le professeur itinérant spécialiste en orientation et mobilité (celui-ci a été se spécialiser 2 ans au nord du Colorado, seul endroit où le programme présente à la fois une formation des maîtres pour handicapés visuels et une formation en orientation et mobilité). John voit ce spécialiste une fois par semaine à 7:00 le matin (le spécialiste en O. et M. travaille généralement en dehors des heures de classe).

Interventions

. John travaille avec la télévisionneuse: mathématiques, il répond ensuite sur sa dactylo à gros caractères (placée sous la télévisionneuse) à des questions que lui lit l'enseignant itinérant. (questions du programme en anglais: SIMS). Ensuite, il remet un texte en histoire à Fran son professeur, qu'il aura à étudier et à travailler; elle le lit pour lui et en même temps l'enregistre sur le magnétophone à vitesses variables,

. nous consultons pendant ce temps les dossiers, très complets et très détaillés.

. l'enseignant itinérant partage un local avec d'autres enseignants, tout ce qui lui est nécessaire pour travailler reste en permanence dans ce local, chemise, dossier, livres, aides, etc.

Impressions:

L'élève semble à l'aise avec Fran, ils ont selon toute apparence procédé comme à l'habitude, rien n'a été changé pour les visiteurs.

2. Armatage Elementary School (15 milles de la 1ère école)

Informations générales:

Elève: Kelly (9 ans)
Degré: récupération
Vision: cécité totale
Medium: braille
Aides: Dactylo braille, un magnétophone à vitesses variables, en permanence dans la classe de Kelly.
Enseignant itinérant: Fran, fréquence: 4 à 5 fois par semaine si l'enseignant itinérant est requis pour faire des évaluations, il ne voit l'élève que 4 fois.

Observations et commentaires:

. Kelly présente des problèmes d'apprentissage, elle est donc en classe de récupération et fait le même programme que les autres élèves (SIMS) cependant parce qu'elle est aveugle elle reçoit les services de l'enseignant itinérant,

. l'enseignant itinérant se présente automatiquement à l'administration dès qu'il entre dans une école, il salut, prend les clés de son local, informe qu'il est là, qu'il a des visiteurs,

. on entre dans la classe de Kelly, l'enseignant itinérant travaille habituellement dans la classe avec l'élève, aujourd'hui (nous sommes nombreux) elle s'installe dans le couloir.

Interventions:

- programme de lecture SIMS (chronomètre) l'élève lit sur ses fiches en braille (tout est prêt depuis le printemps dernier), l'itinérant chronomètre, donne les résultats et reprend,

- apprentissage de la dactylo braille (toujours la dactylo en premier, quand parfaitement acquis: poinçon). Fran donne une dictée (programme SIMS)

. apprentissage des chiffres en braille (grille d'évaluation))

. amélioration de la vitesse de lecture en braille, (programme spécial pour améliorer le rendement) encore une fois minuté

. on revient en classe discuter avec l'enseignant qui malgré un groupe plus ou moins facile, ne voit rien de dramatique au fait d'avoir une aveugle en classe... puisque l'itinérant est là,

. Kelly semble très à l'aise, (du moins physiquement) dans la classe et dans le couloir. Cependant elle recevra un entraînement d'appoint en O. et M. (par Dan), afin de l'initier à la canne blanche,

. Kelly est intégrée pour certaines matières (géographie, musique, éducation physique) à une classe régulière (comme les autres élèves),

. tout le matériel utilisé par l'itinérant reste en permanence dans la classe,

. les livres de bibliothèque pour Kelly proviennent de la bibliothèque ambulante.

Impressions:

. Kelly aime beaucoup travailler avec Fran et elle semble très stimulée par le travail à faire, le fait de minuter ses interventions, lui permette d'évaluer elle-même ses progrès, (en terme de rapidité et d'apprentissage). D'une façon générale, l'attitude de Kelly n'est pas empreinte de manièrisme, son sourire est naturel. Elle semble très à l'aise dans ses mouvements.

3. South-West High School (6 milles)

Elève: Thérèse (coréenne)

Degré: 8e année

Vision: Très faible résidu visuel (canne blanche)

Médium: Braille, débute l'imprimé (2e année)

Aides: Télévisionneuse, dactylo électrique ordinaire (2)(l'élève suit aussi des cours à l'annexe) dactylo braille (2), chariot.

Observations et commentaires

. Thérèse a toujours été scolarisée à l'école spéciale en Corée, est arrivée aux Etats-Unis depuis 3 ans, demeure chez des parents adoptifs,

. l'enseignant itinérant informe l'administration de sa présence,

. le local où Fran voit Thérèse est partagé avec d'autres enseignants (anglais). Tout est en permanence dans le local, aides, livres, braille (environ 10 tablettes dans la bibliothèque), livres en noir pour l'enseignant itinérant.

Interventions:

Thérèse donne à Fran les réponses d'un examen en braille, Fran commence à transcrire au-dessous de chaque ligne la réponse en écriture manuscrite (tel que) c'est l'enseignant régulier qui corrige. (L'examen avait été lu par l'enseignant régulier),

. pendant ce temps l'élève répond à des questions en braille sur la dactylo à gros caractères, plus télévisionneuse, (elle s'initie à l'imprimé),

. la fin de la rencontre est complétée par un exercice de "savoir écouter", texte et questions (fait partie des objectifs spécifiques pour Thérèse)

. Thérèse suit des cours d'anglais adaptés aux immigrants,

. ne reçoit pas de cours d'éducation physique adaptés difficulté dans cette matière.

Impressions:

. Thérèse est très sociable, très stimulée par le travail présenté, les interventions sont habituelles, elle semble très épanouie, sûrement une élève au très bon potentiel.

4. Katherine Curren School (Media Center)

Informations générales:

Un centre qui pourrait s'apparenter à notre centre des ressources, loge tous les enseignants itinérants (handicapés visuels, auditifs moteurs), les enseignants spécialisés auprès d'enfants de 0-4 ans, les enseignants responsables de l'insertion au travail, et toutes les matériathèques (pour plus de précision voir compte rendu d'Alain Trahan).

Participation à la rencontre de l'équipe en basse-vision

. tous les mardis après-midi, réunion de l'équipe (jamais de réunion le vendredi après-midi). Treize (13) personnes étaient les itinérants, des niveaux 3 et ceux des niveaux 2. Aucun d'eux n'a une tâche semblable. ex.: Certains ont 3 élèves (ils sont aveugles) éloignés, d'autres en ont (20) demi-voyants dans une même ville. Généralement les itinérants voyagent beaucoup, le district est très grand.

. le répondant des enseignants itinérants anime la rencontre,

. Invitée: Marthy, comédienne, responsable d'un projet d'expression dramatique pour développer les habiletés sociales des handicapés visuels. Depuis 9 semaines, 6 heures/sem., (3 heures le lundi soir, 3 heures le samedi), elle et une enseignante itinérante reçoivent un groupe d'élèves et suggèrent des activités en regard des objectifs. Les élèves sont voyagés par des bénévoles.
Les résultats semblent des plus intéressants et positifs (des élèves le confirmeront eux-mêmes plus tard).
Les enseignants aimeraient l'an prochain recevoir eux-mêmes ce genre de formation, afin de pouvoir appliquer certains exercices lors de leur rencontre avec l'élève (si nécessaire).

Le "Drama group" peut se faire à partir de deux élèves, pour un maximum de 16 à 18.

Toute l'équipe souhaite que le projet reprenne l'an prochain.

5. Marshall University High School (5 milles du Media Center)

Elève: Sheela

Degré: 11e année

Vision: cécité totale

Médium: braille

Aides: dactylo braille électrique et magnétophone à vitesses variables, optocon, chariot, 2 étagères.

Enseignant itinérant: Johan, fréquence: sur demande, Sheila est au niveau 2, c'est-à-dire que l'enseignant itinérant travaille surtout avec ses enseignants.

Observations et commentaires

. Mollie Hoben et l'enseignant itinérant visitent cette école avec nous,

. salutations à l'administration,

. local au fond de la bibliothèque, partagé avec d'autres enseignants,

. une note en braille sur la table de travail, dit à l'itinérant que Sheela aura un examen de chimie et qu'elle aura besoin d'aide,

. Sheela arrive, l'objectif de cette rencontre est d'échanger avec elle sur son expérience scolaire. Sheela parle un peu français, une partie de la rencontre se fait en français.

Histoire:

. problèmes physiques en bas âge (arthrite), était jusqu'à 8 ans dans une école d'handicapés physiques, depuis ce temps, école régulière,

. elle réussit très bien en classe, veut devenir journaliste, c'est pourquoi elle doit pratiquer l'optacon, elle suit les mêmes cours que les autres,

. Socialement, dit être une nature réservée, donc plutôt solitaire, ne sait pas si c'est ça ou le fait d'être aveugle qui la tient isolée.

. Suggestions: Je lui demande de me donner son avis quand aux services à offrir ici à Montréal.

Elle insiste beaucoup sur les rencontres entre aveugles, croit à l'école régulière, mais insiste sur l'organisation de services qui n'isolent pas l'aveugle, ainsi nous encourage-t-elle à instaurer des cours d'été, elle a participé à ces " Summer school" organisés en collaboration avec l'école spéciale, objectifs: activités de la vie quotidienne.

De plus, les groupes de RIM* sont très importants: rencontre 1 fois par mois, 2 heures pour discuter entre aveugles de leurs problèmes et de leurs réussites personnelles, souvent animées par un psychologue ou un adulte aveugle, ou un enseignant itinérant.

Les "Drama group" (voir 4) devraient se poursuivre.

. Difficultés: Au niveau des matières, arts et éducation physique, au point de vue social, les enseignnts et les étudiants ne savent pas comment réagir avec un aveugle, il faut les informer; Sheela suggère que l'itinérant rencontre systématiquement en septembre l'équipe des enseignants (ce qu'a fait Johanne) pour démystifier les problèmes."Le problème n'est pas au niveau du braille ou de s'orienter, c'est que les autres nous comprennent", dit-elle.

Impressions:

. Sheila est très réfléchie, ses commentaires sont très précieux.
Elle apprécie son expérience, émet des réserves et semble très réaliste.

---

* R.I.M.:"Reducing isolation in meanstream."
(projet fédéral).

6. Noble Elementary School (10 milles)

Informations générales:

Elève: Rachel

Degré: 6e année

Vision: cécité totale

Medium: braille

Aides: dactylo braille et noir, magnétophone à vitesses variables, 2 étagères (1 livre de maths 6e = 7 cahiers à anneaux en braille), charriot

Enseignant itinérant: Allison, 4 fois par semaine

Observations et commentaires:

. observation de Rachel en classe, il faut un certain temps pour découvrir l'élève aveugle; quand l'enseignant donne le travail, Rachel se lève, va chercher sa dactylo braille et s'exécute comme les autres, elle échange, plaisante et rit avec ses camarades. Nous discutons avec l'enseignante, qui elle aussi semble des plus détendue face à la présence d'une aveugle dans sa classe: et elle l'a décidé librement, elle connaissait Rachel qui fréquente cette école depuis la maternelle. La préparation de classe doit être faite d'avance afin de préparer les textes en braille et sur cassettes,

. rencontre de Rachel avec Allison, discussion libre sur son expérience: ce qu'elle trouve le plus difficile: les autres enfants quand elle était plus jeune étaient très durs avec elle, aujourd'hui ça va! ce qu'elle trouve de bien: ses rencontres 4 fois par semaine avec Allison,

. Rachel débutera bientôt un entraînement à l'optacon (elle semble très fière de ça) l'itinérant fera cet entraînement,

. le technicien en O. et M. la verra bientôt, en vue de la préparer au High School,

. retour en classe, le professeur itinérant consulte les deux fichiers préparés exprès:
  - le premier contient les exercices à transcrire en braille,
  - le deuxième , les devoirs et examens de Rachel à transcrire en imprimé,

. observation de Rachel dehors: l'enseignante de la classe a adapté un jeu de baseball (ballon frappé avec le pied) où Rachel peut participer. Une camarade lui sert de guide quand elle court.

Impressions:

. Le professeur itinérant semble bien connaître Rachel, celle-ci est un peu manipulatrice, a besoin de travailler avec quelqu'un qui la connaît bien,

. l'enseignante du régulier considérait vraiment Rachel comme une de ses élèves.

7. Bloomington Elementary School (16 milles)

Informations générales:

Elève: Pat

Degré: 4e année

Vision: cécité totale

Medium: braille

Aides: dactylo braille et noir, magnétophone à vitesses variables en classe, trois tablettes d'étagères.

Enseignant itinérant: Cathy, fréquence 5 fois par semaine.

Observations et commentaires:

. l'enseignant itinérant arrive plus tôt et dactylographie en braille les nouveaux exercices donnés par le professeur et transcrit en noir des réponses écrites en braille par l'élève,

. Pat est un élève qui présente des problèmes associés au point de vue musculaire et attitudes sociales (manièrisme). Pas de problèmes d'apprentissage,

. il reçoit des cours d'éducation physique adaptés; avec les enseignants itinérants l'élève fait aussi plusieurs exercices de psychomotricité fine; ex.: colorier un dessin tracer à la colle, etc.

Interventions individuelles:

. s'initie actuellement à la dactylo noir, exercices lus par Cathy (habituellement avec un ami voyant),

. exercice de rapidité en lecture de textes écrits en braille,

. retour en classe: l'enseignante de la classe lui explique ses leçons et ses devoirs, elle lui fait lire un texte (lui en braille, elle en noir), il se prépare à partir avant les autres, il est plus lent.

Impressions:

. Pat n'est pas un élève facilement intégrable, pourtant du point de vue pédagogique aucun problème majeur ne semble se poser, quoiqu'il faille une très bonne organisation; mais du point de vue social, il demeure très isolé!

8. Scenic Elementary School

Informations générales

Elève: Necki

Degré: 1ère année

Vision: cécité totale

Medium: braille

Aides: dactylo braille

Enseignant itinérant: Cathy, fréquence, 5 fois par semaine

Aide pédagogique: l'enseignante régulière est aidée dans ses fonctions par une aide pédagogique: stencils corrigés, etc. Ce genre d'aide n'est pas accordé dans toutes les Commissions scolaires. Cette mesure d'aide pédagogique n'est pas encouragé par l'équipe en basse-vision (voir 10).

Observations et commentaires:

. activité en grand groupe: expression orale, Necki s'exprime elle aussi sur ce qu'elle a fait la veille,

. lecture: la classe se divise en 3 sous groupes, l'enseignante travaille avec le sous groupe (faible) de Necki. Ses élèves assis en cercle avec leurs livres de lecture, Necki est assise à côté de l'enseignante. Les enfants lisent chacun leur tour, Necki aussi, l'enseignante surveille la position des mains de l'élève. Pendant la lecture silencieuse, l'enseignante aide plus particulièrement Necki, lors d'exercices l'enseignante utilise des symboles pour aider l'élève, ex.: ☐ = maison. Quand un mot nouveau apparaît dans le texte, l'enseignante l'écrit au tableau en l' épellant, ainsi l'élève aveugle peut suivre comme les voyants,

. pendant ce temps l'itinérant prépare les mêmes nouveaux mots en braille. Quand l'enseignante change de sous-groupe, Necki rejoint l'itinérant pour travailler individuellement (dans la classe).

Interventions:

. exercice dactylo braille

. dictée des nouveaux mots

. initiation tactile à l'écriture manuscrite

Impressions:

Necki semble très bien intégrée au groupe, ça se voit beaucoup à la pause. Difficulté au point de vue des apprentissages. D'après l'enseignant itinérant, les aveugles complets éprouvent généralement des difficultés dans les trois premières années, par la suite, l'élève se situe dans la moyenne.

9. Minnetonka High School

Elève: Eric

Degré: 8e année

Vision: très faible résidu visuel

Medium: noir, début en braille

Aides: dactylo braille et noir, télévisionneuse

Enseignant itinérant: Cathy, fréquence, 4 fois par semaine

Lecteur: Un élève de cette école sert de lecteur à l'élève intégré une heure par jour, payé par la Commission scolaire.

Observations et commentaires:

. le problème visuel de l'élève (vision centrale déficiente) continue de s'aggraver, il a donc été décidé l'an dernier, suite à des évaluations pédagogique et médicale de l'initier au braille.
Il a très mal réagi à cette nouvelle approche de la communication écrite, n'accepte pas ce "nouvel handicap",

. rencontre de l'itinérant à la bibliothèque.

Interventions:

. Eric remet à Cathy des exercices et questionnaires qu'elle devra faire transcrire en gros caractères,

. pratique des nombres en braille

. discussion avec les visiteurs.

Un problème pour Eric: les délais de transcription soit en braille ou en gros caractères sont trop longs.

Impressions:

L'étudiant réagit vraiment à son "nouvel" handicap et n'est pas tellement disponible à faire les apprentissages nécessaires pour le contrer.

10. Informations complémentaires:

a) Horaire:

Enseignants, généralement: 8:30 à 4:00, une demie heure pour dîner (travaillent 180 jours/année)

Elèves, généralement: 8:30 à 3:15, une demi - heure pour dîner.

Itinérant: même que les enseignants réguliers ; pour établir son horaire, l'itinérant visite une fois toutes ses écoles en septembre et ensuite organise son temps et ses déplacements en fonction de l'horaire des élèves. Au printemps, l'itinérant qui suit un élève aveugle, se présente dans la nouvelle classe, fait l'inventaire du matériel utilisé afin de le faire transcrire en braille ou sur cassettes (environ 2 jours de travail).

b) Evaluation: L'équipe s'est constituée un test d'évaluation de la vision. Nous notons que ce test est pédagogique et fonctionnel, non médical. Nous avons déjà fait traduire ce test.

c) Communications écrites:

. transcription braille et livres parlés: le Communication Center, par le biais de ses bénévoles, remplit les commandes placées par les itinérants (voir compte rendu d'Alain Trahan),

. les transcriptions de feuilles volantes en braille sont effectuées par une technicienne en braille, taux horaires: 4,75 $, taux prévus: 12,75 $. De plus cette personne fait aussi de la transcription manuscrite à gros caractères.

. l'élève (au secondaire surtout) qui a besoin d'un lecteur, recevra ce service d'un étudiant de son groupe et il sera payé par le district 287 (services régionaux),

. l'élève a automatiquement toutes les aides qui lui sont nécessaires: télévisionneuses, dactylo braille et noir, etc.

Une collaboration entre le District, l'état et le fédéral, assure les fonds nécessaires à une telle efficacité.

d) Apprentissage:

Les trois premières années l'élève complètement aveugle a beaucoup à apprendre (lire avec braille, utiliser la dactylo braille, apprentissage du braille NEMETH). Vers la 4e année, il améliore généralement son rythme d'apprentissage. En 4e année tous les élèves apprennent la dactylo noire.

Il est important de souligner ici que l'élève apprend à lire, il n'apprend pas le braille; il lit à l'aide du braille quand une abréviation se présente, elle est tout de suite enseignée. Au début l'itinérant épelle le mot à l'élève pour éviter des problèmes d'orthographe futurs.

e) Cours professionnels:

Peu d'élèves aveugles complets sont inscrits aux cours professionnels; généralement, ils s'orientent vers l'Université. Depuis quelques années, certains se dirigent vers des cours techniques ex.:cuisine et couture.

Nous devions rencontrer un étudiant du professionnel,mais il était en période d'examen.

Au niveau des métiers, il n'est pas facile d'intégrer un handicapé de la vue. L'école spéciale, sous cet aspect, serait mieux equipée.

f) Matériathèque:

On peut résumer par un grand principe toute la recherche de matériel adapté. Il faut trouver un moyen de donner à l'aveugle les mêmes informations qu'à l'élève non-handicapé qu'il ait 2 ans ou 18 ans. Ex.: éducation sexuelle; des poupées ont été fabriquées exprès, elles sont tout à fait réalistes et permettent à l'aveugle de comprendre ce que les autres étudiants voient sur film ou en images.

g) Les aides pédagogiques:

Certaines Commissions scolaires offrent ce service à l'enseignant qui a un ou des élèves "particuliers". L'équipe en basse-vision n'est pas d'accord avec une telle pratique.

L'élève en difficulté se trouve souvent marginalisé dans le groupe. La responsabilité de l'élève relèverait parfois de l'aide plus que du professeur.

h) Les parents:

Les parents sont rencontrés systématiquement 2 ou 3 fois par année.

Conclusion

Ce séjour à Minneapolis nous a permis de constater que les services que Glenda Martin et Mollie Hoben nous avaient décrits, lors de leur passage à Montréal, sont effectivement en place, et que leur description était des plus réaliste.

Il nous est apparu évident que l'intégration d'enfants aveugles à l'école régulière est possible et souhaitable à la condition SINE QUA NON que toute l'organisation de services soit endossée et partagée par plusieurs instances (vue les coûts de matériel) et que les enseignants en plus d'être qualifiés puissent être animés par du personnel d'encadrement compétent et préoccupé par cette seule question.

COMPTE RENDU DE ALAIN TRAHAN

"Media Center" (matériathèque)

et

"Communication Center"

RAPPORT DU SEJOUR A MINNEAPOLIS

L'ORGANISATION TECHNIQUE DES SERVICES

Lors de ce voyage d'étude, un des objectifs fixés était de vérifier l'organisation technique des services actuellement en application à Minneapolis - St-Paul. Cette organisation technique que nous voulions vérifier concernait le matériel pédagogique ainsi que le matériel de support nécessaire et utile pour l'enseignement aux handicapés visuels graves des niveaux primaire et secondaire. Il était important également de prendre connaissance de toute l'organisation en place concernant ces matériels: la matériathèque, l'achat, l'emprunt, le classement, etc.

A- "Media Center" (matériathèque)

Le "Media Center" est situé dans une ancienne école qui sert de centre pour les professionnels et les enseignants itinérants de différents secteurs: maternelle, handicapés visuels, handicapés auditifs, etc.

Le "Media Center" comprend une section pour les handicapés visuels ainsi qu'une autre pour les handicapés auditifs. Le "Media Center" est physiquement situé dans une partie de l'ancien gymnase de l'école.

La section spécialisée pour les handicapés visuels comprend du matériel pédagogique spécialisé pour les différentes matières académiques du niveau primaire et du niveau secondaire, du matériel d'appoint et de support, du matériel scolaire "régulier" ainsi que des appareils de différents types.

a) Le matériel pédagogique spécialisé

Toute une section du "Media Center" conserve bon nombre de matériel scolaire transcrit en braille. Ce matériel scolaire couvre les matières académiques (anglais, sciences, mathématiques, etc.) selon les volumes utilisés dans le milieu et ce, pour le niveau primaire et le niveau secondaire. De ce fait, on peut compter une quarantaine d'étagères (5 tablettes chacune) réservées uniquement au matériel pédagogique (volumes de classe) transcrit en braille. Pour certains volumes, il est possible de retrouver six (6) ou sept (7) exemplaires en braille, ceci dépend de la plus ou moins grande utilisation de certains volumes dans le milieu scolaire.

Dans le matériel pédagogique spécialisé on retrouve aussi quantité de bobines magnétiques (7½") sur lesquelles sont enregistrés certains contenus de volumes scolaires, particulièrement pour la littérature (niveau secondaire), pour les sciences humaines (fin primaire et secondaire), pour l'anglais ainsi que pour certaines activités de détente (historiettes, contes...). La presque totalité de ces bandes magnétiques sont reproduites sur cassettes pour utilisation dans le milieu. La section réservée au matériel enregistré couvre une dizaine d'étagères (5 tablettes chacune).

Tout ce matériel pédagogique spécialisé est classé selon les matières (anglais, mathématiques, sciences, etc.). A l'intérieur de chacune des matières académiques le classement est fait selon les niveaux d'enseignement et pour chacun des niveaux par ordre alphabétique.

Nous avons pu nous rendre compte qu'un volume transcrit en braille demande beaucoup d'espace de rangement et que dû au nombre de matières académiques, de niveau (primaire et secondaire), de méthodes et de volumes pour une même matière, le matériel pédagogique spécialisé occupe un espace physique important au "Media Center". Pour illustrer ce point, mentionnons que la transcription d'un dictionnaire anglais (l'équivalent de notre Larousse) occupe une tablette complète d'une étagère (environ 2 mètres de long)!

b) Le matériel support spécialisé

Le "Media Center" possède aussi du matériel support spécialisé par exemple des jeux, du matériel de manipulation, du matériel de développement sensoriel.

Beaucoup de ce matériel support que le "Media Center" possède, a été construit par les professeurs itinérants ou par des bénévoles selon les indications des professeurs.

Le matériel de manipulation est, dans sa presque totalité, le même matériel que l'on retrouve au secteur régulier, c'est-à-dire du matériel d'encastrement varié, du matériel d'enfilage, etc.

Le matériel de développement sensoriel est beaucoup plus spécifique. On retrouve ici beaucoup de matériel pour le développement tactile: variété de tissus, de matériaux de toutes sortes, de textures, de formes, de grosseur, etc. De plus, le Centre possède du matériel pour le développement auditif voire même gustatif.

D'ailleurs, suite à des échanges avec M. Dan Nelson, professeur responsable du "Media Center", nous pouvons nous rendre compte de l'importance accordée au développement sensoriel chez les handicapés visuels, particulièrement chez les handicapés visuels graves. D'ailleurs, nous avons pu noter bon nombre de matériel de ce type.

c) Matériel scolaire "régulier"

Le "Media Center" possède aussi une section où l'on retrouve tous les volumes scolaires utilisés tant du niveau primaire que du niveau secondaire. Ce matériel est classé selon les matières et les niveaux.

Nous avons été surpris de constater que le "Media Center" possédait plusieurs exemplaires du même manuel scolaire. La raison de cette politique est la suivante: lorsqu'on fait transcrire en braille, il est obligatoire d'avoir deux (2) ou trois (3) copies du manuel (une copie pour celui qui revise la transcription, les autres pour la ou les personne(s) transcrivant en braille).

Comme on dessert toutes les populations scolaires, le "Media Center" se doit de posséder tous les manuels scolaires utilisés à tous les niveaux et dans toutes les matières scolaires.

d) Les appareils

Le "Media Center" possède dix (10) appareils pour la transcription du braille. De plus, on y trouve aussi un dactylo à gros caractères

ainsi que des magnétophones à cassettes et un magnétophone à ruban.

Lorsqu'on intègre un enfant handicapé visuel grave, le "Media Center" fournit à la classe où est l'enfant intégré, deux (2) transcripteurs pour le braille, un pour l'enfant et le second est utilisé par le professeur itinérant. D'où la garde "en magasin" d'un certain nombre de transcripteurs.

De plus, le "Media Center" possède un appareil Optacon, deux (2) télévisionneuses, une calculatrice parlante. Ces appareils ont été payés par l'Etat du Minnesota, ce qui permet à l'équipe des professeurs itinérants de les expérimenter avec les élèves dont ils ont la responsabilité.

e) Documentation

Dans le "Media Center" on trouve un coin réservé à la documentation ainsi qu'aux dépliants ou brochures portant sur le handicap visuel.

La documentation comprend une soixantaine de volumes touchant différents aspects du handicap visuel. On y trouve des volumes fondamentaux tout autant que des volumes traitant de l'enseignement du braille, de la mobilité, de matières scolaires, de sports.

Tous les dépliants ou brochures proviennent de différents organismes qui s'occupent des handicapés visuels et traitent de différents sujets comme par exemple: les chiens guides, ce qu'est la cécité, les enregistrements, vivre avec la cécité, etc. Ces dépliants et les brochures que l'on possède en quantité sont distribués gratuitement par

l'intermédiaire des itinérants ou par le "Media Center". D'ailleurs, nous avons pu rapporter un certain nombre de ces documents.

f) Fonctionnement du "Media Center"

Le "Media Center" est sous la responsabilité d'un professeur itinérant. Le fonctionnement quotidien est assuré par une personne qui voit au classement du matériel, à l'achat, aux emprunts, aux demandes de transcription et d'enregistrement magnétique qui sont faites, à la dactylographie des réquisitions (intérieures et extérieures). Cette personne est au service des professeurs itinérants de l'équipe de la déficience visuelle.

1°- Classement

Dans un premier temps, le matériel est classé selon qu'il s'agisse d'un matériel pédagogique spécialisé, d'un matériel pédagogique "régulier" ou d'un matériel de support ou d'appoint.

Par la suite, le matériel est classé par niveau d'enseignement (primaire et secondaire) puis à l'intérieur de chaque niveau par matière.

La dernière étape consiste à effectuer le classement par ordre alphabétique selon les titres du matériel concerné.

Pour chaque matériel au "Media Center" une fiche est faite. Cette fiche est nettement une fiche du type bibliothèque. Sur cette petite fiche figure le titre du matériel, le nom de l'auteur s'il y a lieu. Le reste de la fiche est réservé pour ins-

crire le nom de l'emprunteur ainsi que les dates de sortie et d'entrée.

2°- Emprunts

Une des caractéristiques du "Media Center" est que tout matériel peut être emprunté par les membres de l'équipe d'itinérants pour une période plus ou moins longue mais ne dépassant jamais la durée de l'année scolaire.

L'itinérant qui désire un matériel n'a qu'à se présenter au "Media Center", d'y localiser le matériel désiré et de demander à la personne qui y travaille de l'emprunter. La fiche concordante est alors complétée et l'itinérant prend possesion du matériel pour la période désirée soit pour lui-même ou pour un des enfants dont il a la responsabilité.

3°- Achat

Toute demande d'achat d'un nouveau matériel doit être présentée au "Media Center" sur une formule contresignée par le responsable du "Media Center".

La personne proposée au fonctionnement du "Media Center" reçoit cette demande et procède alors par voie de réquisitions. Pour lui permettre de faire les réquisitions, elle possède tous les catalogues des maisons spécialisées dans le matériel pour les handicapés visuels.

Le "Media Center" a un budget annuel venant des "municipalités scolaires" afin de fonctionner et celui-ci est annuel.

4°- Demandes de transcription

Toutes demandes de transcription de l'imprimé au braille sont faites par les enseignants itinérants. Ces demandes sont présentées sur des formules, lesquelles doivent être contresignées par le responsable de l'équipe des itinérants. Les demandes doivent préciser le titre du volume à transcrire, le nom de l'auteur, les pages à transcrire ainsi que la date où l'on désire le matériel. Le requérant doit prévoir de trois à quatre semaines de délai.

Lorsque la préposée au "Media Center" reçoit une demande de transcription, elle vérifie d'abord si le matériel transcrit n'est pas déjà au "Media Center". Si tel est le cas, elle le prépare pour le remettre à l'itinérant. Si par contre, le matériel transcrit n'est pas au "Media Center", elle doit trouver le volume requis.

Pour une courte transcription (quelques pages ou au maximum un chapitre), la préposée au "Media Center" dactylographie les consignes précises puis communique avec une des bénévoles qui passera chercher le travail. Il faut ici, souligner que deux personnes bénévoles qualifiées pour la transcription en braille travaillent toute l'année pour le "Media Center".

Pour une transcription plus longue, par exemple un volume complet, la préposée complète un formulaire du "Communication Center" de l'Etat, auquel elle joint deux ou trois exemplaires du volume.

Nous devons noter ici que d'une façon régulière et quasi quotidienne, les enseignants itinérants transcrivent, dans les écoles où ils vont, de très courts textes, des mots de vocabulaire, de courtes opérations mathématiques.

Il faut souligner que toute personne qui effectue de la transcription en braille, doit avoir suivi des sessions de formation et être reconnue comme transcripteur par l'Etat du Minnesota pour pouvoir effectuer ce travail. D'ailleurs, tous les itinérants ont suivi dans leur curriculum deux sessions de cours à l'université et sont reconnus par l'Etat.

5°- Demandes d'enregistrement

Toute demande d'enregistrement suit le même processus que les demandes de transcription en braille.

Cependant, le "Communication Center" de l'Etat est le seul organisme qui procède aux enregistrements audio du matériel scolaire. Les délais sont en moyenne d'environ un mois lorsque le matériel requis n'a jamais été enregistré.

6°- Distribution du matériel

Le matériel emprunté au "Media Center" ainsi que les transcriptions en braille et les enregistrements parviennent aux utilisateurs par l'intermédiaire des enseignants itinérants.

Ceux-ci voient à cueillir le matériel au "Media Center" et à l'apporter à l'étudiant à son école. Le retour du matériel se fait par les mêmes voies.

Par contre, le matériel venant du "Communication Center" parvient par la poste. Il faut dire que tout matériel pour les handicapés visuels peut être envoyé gratuitement par la poste.

7°- Evaluation

Aucune évaluation systématique du matériel n'est faite par le "Media Center".

Lorsque la question a été posée au responsable, il a précisé qu'on demandait aux itinérants de donner une évaluation du matériel utilisé mais que malheureusement cette consigne était très peu appliquée.

8°- Appareils

Tout comme pour le matériel pédagogique, les appareils comme les transcripteurs, les magnétophones peuvent être empruntés au "Media Center". Les procédures sont les mêmes que pour tout autre matériel.

Quant aux appareils comme l'Optacon, les télévisionneuses, la calculatrice parlante; ceux-ci, comme il a été souligné précédemment, sont financés par l'Etat. Il est possible de sortir

ces appareils et de les amener dans le milieu scolaire si on veut les utiliser ou les expérimenter. Ce qui d'ailleurs, semble-t-il, se fait régulièrement.

B- "Communication Center"

Au cours du voyage d'étude, j'ai eu l'occasion de visiter le "Communication Center" situé à St-Paul.

Le "Communication Center" est une section des services de l'Etat du Minnesota pour les aveugles et les handicapés visuels. Le "Communication Center" est un organisme de service qui est subventionné par une fondation (Hamm Foundation of St-Paul) et en plus par des dons.

Le "Communication Center" est au service de tous les handicapés visuels de l'Etat du Minnesota. De plus, il entretient des liens avec tous les organismes ou services du même type dans les autres états américains.

Le "Communication Center" offre les services suivants:

- . Transcription en braille
- . Multiplication des copies en braille
- . Enregistrement sonore
- . Emissions de radio
- . Prêt de matériel

La visite du "Communication Center" a débuté par un film intitulé "People see Differently", film portant sur la cécité ainsi que sur les pertes visuelles et sur les possibilités offertes à ces personnes afin

qu'elles poursuivent une vie la plus normale possible.

Par la suite, j'ai eu l'occasion de voir en action les différents services que l'on offre aux handicapés visuels.

a) Transcription en braille

Le "Communication Center" organise la transcription en braille de toutes les demandes qui lui sont adressées. Tous les jeunes adultes et adultes peuvent demander une transcription de volumes.

En plus, les associations et particulièrement les organismes scolaires peuvent bénéficier de ce service de transcription.

Lorsque le "Communication Center" reçoit une demande de transcription, on vérifie au fichier central du centre pour voir si le volume n'a pas déjà été transcrit par le centre. Si tel est le cas, le volume déjà transcrit est sorti de la "bibliothèque" pour en faire une reproduction (multiplication).

Par contre, si le titre du volume n'est pas au fichier central du "Communication Center" la responsable de ce secteur vérifie dans les catalogues du Congrès et dans les catalogues des autres états pour le commander s'il y a lieu.

Après toutes ces vérifications, tout volume non transcrit en braille est envoyé à des bénévoles pour en faire la transcription. Le matériel scolaire de niveau primaire et secondaire est transcrit suite aux demandes faites par les organismes scolaires.

Les étudiants des niveaux collège et université doivent adresser leurs demandes directement au "Communication Center".

Tout matériel transcrit en braille est conservé (original) au Centre; ce sont les reproductions (multiplication) qui sont envoyées aux requérants.

Les demandes de transcription doivent être faites sur les formules à cet effet. Dans les cas de demandes pour du matériel scolaire, les réquisitions doivent être accompagnées de deux ou trois exemplaires du volume.

Les requérants doivent s'attendre à des délais variant de un (1) à trois (3) mois dépendant de la longueur de la transcription ainsi que des difficultés particulières (v.g. volumes de sciences, de mathématiques).

Les organismes scolaires doivent donc présenter dès les mois d'avril ou mai les demandes de transcription pour du matériel scolaire que l'on veut utiliser pour l'année scolaire débutant en septembre suivant.

Cette section comprend trois (3) employés permanents: une personne responsable de la section, une chargée du fichier central et une troisième qui s'occupe de la reproduction et des envois.

La transcription en braille et la reproduction (multiplication) sont faitespar des bénévoles. De plus, quelques bénévoles se spécialisent dans la reproduction en relief (embossed) des dessins, figures,

graphiques exigés pour certains types de volumes (v.g. sciences, géométrie, mathématiques, etc.).

b) Enregistrement sonore

Tout comme pour la transcription en braille, les enregistrements sonores sont exécutés sur demande. La demande doit être faite sur des formules à cet effet et doit être accompagnée du volume.

Le "Communication Center" voit à l'enregistrement sonore de n'importe quel type de volumes. Il faut noter que le "Communication Center" a comme politique de ne faire aucun enregistrement sonore de matériel scolaire des niveaux maternelle et primaire. La philosophie qui sous-tend cette politique est qu'il est primordial que l'enfant acquiert les habiletés à la lecture, particulièrement à la lecture du braille.

Cette section du "communication Center" est sous la responsabilité d'une personne employée à temps plein dont le travail consiste à recevoir les demandes, vérifier si l'enregistrement sonore est disponible, faire exécuter l'enregistrement et s'assurer que les requérants reçoivent le matériel sonore dans les délais demandés.

Les enregistrements sonores sont faits par des bénévoles qui, suite à leur demande, sont sélectionnés pour leur qualité d'élocution. D'ailleurs, à tous les trois (3) mois, ceux-ci sont évalués par des auditeurs selon des critères très stricts.

Le "Communication Center" possède cinq cabines d'enregistrement équipées d'un matériel professionnel. Pour assurer une meilleure qualité aux enregistrements, ceux-ci sont faits sur des bandes magnétiques de 7 pouces. Certains enregistrements sont faits à domicile par des bénévoles qui possèdent un matériel d'enregistrement comparable à celui du "Communication Center".

Les enregistrements sonores sont reproduits sur des cassettes pour en faciliter l'utilisation par les handicapés visuels. Actuellement, le "Communication Center" possède deux (2) appareils qui peuvent reproduire trois cassettes simultanémant. Lors de ma visite, on procédait à l'installation d'un nouveau système de reproduction qui permettra de reproduire 24 cassettes à la fois.

Tout le matériel sonore enregistré (bandes originales) est conservé dans une audiothèque afin de répondre aux demandes futures. Après cinq (5) ans, tout le matériel non utilisé est retiré de la circulation.

Le "Communication Center" possède aussi un appareil pour démagnitiser les bandes et les cassettes afin de les réutiliser. Cette section audio possède des magnétophones à cassettes et des tourne-disques qui sont à la disposition des handicapés visuels.

Tout le matériel envoyé par la poste, aussi bien aux bénévoles qu'aux handicapés visuels, profite de la gratuité. Il en est de même pour le retour du matériel.

c) Emission de radio

Le "Communication Center" opère un poste de radio réservé aux auditeurs handicapés visuels sur une longueur d'ondes particulière. Le poste de radio fonctionne sept jours par semaine de 05:30 à 01:00 soit 19½ heures par jour.

A chaque jour on fait la lecture des journaux de 07:00 à 09:00 et de 18:00 à 20:00. Les autres heures d'antenne sont consacrées à la lecture de volumes, lesquels sont pré-enregistrés. Ces enregistrements proviennent du "Communication Center", de la librairie du Congrès ainsi que des différents centres d'Etat à travers les Etats-Unis.

Toute personne handicapée visuelle ou handicapée physique grave peut obtenir gratuitement un appareil-radio du "Communication Center". D'ailleurs le centre possède un atelier pour exécuter toutes les réparations nécessaires.

Cette section radio est coordonnée par un employé permanent et bénéficie pour les lectures des journaux, nouvelles de l'apport de bénévoles.

Chaque mois le "Communication Center" publie un horaire de ces émissions à venir. Ce "Radio Talking Book Calendar" peut être obtenu aussi en version "braille".

d) Autres services

En plus des services mentionnés précédemment, le "Communication Center" offre différents autres services comme:

. Bureau d'emploi

. Entraînement au travail

. Entraînement à certaines habiletés (cuisson, couture, nettoyage)

. Aide médicale

. Aide financière vocationnelle

. Etc...

Des conseillers assurent ces services et répondent aux demandes des handicapés visuels.

Le "Communication Center" fonctionne avec un certain nombre d'employés permanents (une quinzaine) qui assument les tâches d'administration, de coordination et de counselling. Les autres tâches: transcription, enregistrement, reproduction sont assurées par des bénévoles. Le centre peut actuellement compter sur au-delà de 400 bénévoles répartis à travers tout l'Etat du Minnesota.

Tous les services offerts aux usagers sont gratuits, sauf pour les organismes comme ceux du monde scolaire qui doivent débourser un certain montant selon les services demandés.

Avant de quitter le "Communication Center" j'ai rencontré M. Gérald J. Olerud lequel est responsable du centre. M. Dan Nelson, responsable du "Media Center" de la commission scolaire de Minneapolis

assistait aussi à cette rencontre.

Suite aux échanges, il ressort d'après eux que:

- les conditions essentielles pour intégrer (mainstreamed) les handicapés visuels graves sont: leur apprendre la mobilité, leur enseigner le braille;
- il est important et primordial de bien équiper l'handicapé visuel grave dès le départ, car celui-ci doit compétitionner avec le voyant et particulièrement lorsqu'il sera adulte et sur le marché du travail;
- il demeurera toujours que le handicapé visuel devra fournir un effort plus grand que le voyant;
- dans le cas d'un sur-handicapé (auditif-visuel) il ne faut pas croire que c'est la simple composante des deux handicaps. Un handicapé auditif a des problèmes particuliers, un handicapé visuel a aussi des problèmes spécifiques. Le sur-handicapé (auditif-visuel) a des problèmes qui lui sont très spécifiques;
- l'intégration (le mainstreaming) est et sera pour certains handicapés visuels un succès. Pour d'autres c'est et ce sera un échec.

Les trois journées passées à Minneapolis m'ont permis aussi d'avoir des échanges très fructueux avec les différents membres de l'équipe des enseignants itinérants pour les handicapés visuels (visual team), particulièrement avec Mmes Glenda Martin et Molly Hoben et M. Dan Nelson.

De ces échanges je voudrais particulièrement souligner deux (2) points qui me semblent importants pour nous dans une perspective d'intégration: les examens du Ministère, le perfectionnement.

Les examens officiels

Dans leur milieu, les difficultés que soulèveraient des examens officiels d'un ministère ne se posent pas, car les examens sanctionnant une fin de cycle ou de niveau relèvent du local et des écoles.

Lorsqu'il y a des examens ou des tests prévus, l'enseignant qui a un élève handicapé visuel grave avertit l'enseignant itinérant et lui donne le questionnaire. L'itinérant procède selon la procédure établie pour les transcriptions. La demande est acheminée au "Media Center" et la transcription est faite par les bénévoles spécialistes en transcription qui travaillent pour le "Media Center". Lorsque l'examen est court, l'itinérant peut alors lui-même faire la transcription.

Dans certains cas les questionnaires d'examens peuvent être enregistrés sur cassettes et fournis aux étudiants concernés en temps opportun.

Lorsque la situation vécue au Québec pour les examens officiels leur fut présentée, les gens furent unanimes à dire que, selon eux, les transcriptions devraient être faites par un organisme gouvernemental ou para-gouvernemental comme le "Communication Center" qui existe dans leur milieu.

Le perfectionnement

A Minneapolis - St-Paul, tous les enseignants itinérants possèdent une maîtrise et ceci est une exigence minimale pour être itinérant.

Les enseignants du régulier qui reçoivent un handicapé visuel grave dans leur classe ne possèdent aucune formation spécifique autre que la formation qu'ils ont pour enseigner au régulier. Cependant, lorsqu'on prévoit l'intégration d'un handicapé visuel, l'enseignant itinérant rencontre la direction de l'école et l'enseignant "régulier" concerné pour les sensibiliser, les informer.

Ce que nous pourrions appeler perfectionnement, c'est-à-dire comment travailler avec un handicapé visuel, les techniques pédagogiques particulières, les attitudes, etc, est donné à l'enseignant régulier par l'enseignant itinérant au cours des rencontres qui ont lieu régulièrement. C'est vraiment le "in-training service".

Lorsqu'il y a des cours organisés pour le milieu, et ceci ne s'applique pas exclusivement pour les gens qui oeuvrent avec les handicapés visuels, ils le sont généralement en collaboration avec l'université et ceux-ci sont offerts au cours de la période d'été. L'enseignant peut alors être rémunéré pour suivre de tels cours et ne reçoit aucune autre gratification (changement d'échelon, de catégorie, etc).

On exige une formation spécialisée seulement pour l'enseignant itinérant, lequel est considéré comme le spécialiste pour les handicaps visuels.

COMMENTAIRES

Suite à cette visite ainsi qu'aux échanges avec le responsable, M. Dan Nelson, de la préposée au "Media Center" et des autres membres de l'équipe, nous croyons utiles de faire certains commentaires et d'apporter certaines suggestions dans une perspective d'intégration des handicapés visuels graves dans les écoles de la C.E.C.M.

- Vu la grande quantité de matériel et particulièrement dû à l'espace requis pour un volume transcrit en braille(une (1) page imprimée nécessite 4 à 5 pages en braille) et pour les enregistrements audios, nous constatons que la section pour les handicapés visuels au "Media Center" occupe une grande superficie.

- Nous avons pu découvrir nombre de matériels (pédagogiques ou de support) spécifiques pour ce type de clientèle. Cette visite nous a permis d'identifier les maisons spécialisées dans l'édition et dans la production de matériel pour les handicapés visuels.

- Nous avons constaté l'importance du rôle du "Media Center" en regard du travail des enseignants itinérants.

- Pour l'équipe des enseignants itinérants, il est essentiel que leur bureau soit situé dans le même lieu physique que le "Media Center".

- Le "Media Center" est accessible en tout temps, particulièrement pour les enseignants itinérants, de 08:00 à 16:00 du lundi au vendredi.

- Il serait souhaitable que la matériathèque du Centre des Ressources de la D.R.D. mette sur pied une section spécialisée pour les handicapés visuels.

- Compte tenu de l'espace important requis pour une section spécialisée pour les handicapés visuels, et qui ira augmentant au fil des années, il serait souhaitable de planifier les espaces physiques de la matériathèque pour les années à venir.

- Il sera nécessaire de prévoir les investissements financiers nécessaires pour établir à la matériathèque une section spécialisée pour les handicapés visuels.

- Vu l'importance des investissements financiers, une collaboration et une participation de la C.E.C.M., du M.E.Q. et du M.A.S. seraient souhaitables.

- Des liens fonctionnels devront être établis entre la matériathèque du Centre des Ressources et certains organismes et institutions spécialisées dans le domaine des handicaps visuels.

- La Division des Ressources et du Développement devra étudier et établir l'orientation ainsi que les politiques quant à l'utilisation du matériel de ce secteur particulier de la matériathèque.

- Compte tenu de l'importance de l'utilisation du matériel spécifique pour les enfants handicapés visuels et du rôle de l'enseignant itinérant, il y aurait lieu d'étudier les possibilités d'endroits où établir les bureaux des enseignants itinérants et ce, à la lumière de

l'expérience vécue à Minneapolis - St-Paul.

- La C.E.C.M. et la M.E.Q. devraient, dans un avenir rapproché, établir une politique et une orientation concernant les examens officiels en regard de la clientèle handicapée visuelle. Cette politique devrait notamment préciser les mécanismes nécessaires pour la transcription et pour les enregistrements sonores pour les dits examens.

- Vu l'importance des qualifications et des compétences spécifiques nécessaires pour les enseignants, particulièrement pour les enseignants itinérants, la D.R.D. devra en collaboration avec les universités et le milieu, organiser le perfectionnement (programme, contenu, etc.) des personnels qui travaillent avec les enfants handicapés visuels.

ANNEXE V

FONCTIONNER A L'AIDE DU BRAILLE EN CLASSE REGULIERE

RAPPORT D'ENTREVUES REALISEES AUPRES DE CINQ HANDICAPES VISUELS INTEGRES

Juin 1981

Jocelyne Kéroack

PLAN DE LA RECHERCHE

But de la recherche 7

Recrutement des sujets 7

Elaboration du mode d'obtention des données 8

Démarche 9

Limites de la recherche 11

Données tirées des entrevues 12

- description générale des sujets 13

- itinéraire scolaire 15

- entraînement en orientation et mobilité 17

- type d'appareils, ressources et matériel de lecture utilisés dans le cadre des activités de la classe régulière 19

- mesures prises par les écoles et les enseignants en fonction du handicapé visuel intégré 24

- rôle joué auprès des sujets par des ressources extérieures au milieu d'intégration 30

- démarches entreprises par les sujets dans le cadre de leur intégration 34

- le rôle des parents 35

- l'intégration sociale 37

- vécu et opinions à propos de leur intégration 44

- Opinions sur l'intégration complète d'aveugles dès la maternelle 46

- Annexe I 49

* * * * * * *

Ce rapport se veut avant tout un reflet des perceptions et opinions des handicapés de la vue que nous avons rencontrés. Nous n'avons pas tenté de vérifier auprès des personnes et organismes concernés, la véracité des informations fournies par les sujets. Les informations concernant les personnes et organismes sont donc présentées telles que vécues, comprises et assimilées par les handicapés eux-mêmes. Il est par conséquent possible que certaines données ne correspondent pas à une autre réalité.

But de la recherche

La recherche a pour but de recueillir de l'information et des impressions auprès de handicapés visuels fonctionnant en braille et intégrés dans des classes régulières du milieu scolaire québécois. Les informations et impressions cherchees portent sur les domaines suivants: description de leur intégration et des principales mesures mises en place pour la réaliser, mode de fonctionnement dans les différentes activités scolaires, aides et entraînements reçus, leur propre intégration, l'intégration d'enfants aveugles à la maternelle, principaux problèmes que pose l'intégration. Ces renseignements pourront servir au niveau du choix des modèles de services à offrir aux handicapés visuels intégrés fonctionnant en braille en classe régulière. Ils pourront également indiquer à l'intervenant du milieu régulier les ressources possibles, les mesures, comportements et attitudes appréciés du handicapé de la vue.

Le nombre restreint de sujets et la variété de leurs expériences scolaires respectives obligent cette recherche à être qualitative et exploratoire.

Recrutement des sujets

C'est par l'intermédiaire de la Magnétothèque * que les sujets ont été recrutés. Cet organisme s'est chargé de faire venir à ses bénéficiaires-étudiants la lettre du chercheur qui expliquait le but de la recherche. La Magnétothèque s'est ensuite chargée de rejoindre par téléphone chacune de ces personnes afin d'obtenir leur réponse. Neuf personnes ont accepté de nous rencontrer. Le chercheur s'est alors occupé de prendre contact avec elles pour déterminer un moment et un endroit de rendez-vous.

La description des sujets faisant partie des données des entrevues, nous traiterons cet aspect au chapitre "Données tirées des entrevues".

---

* Nous tenons à remercier Sophie Dorais de la Magnétothèque pour sa précieuse collaboration à cette étape de la recherche. A toutes les fois où ce rapport mentionne la Magnétothèque, il s'agit de la Magnétothèque générale pour aveugles Inc., à Montréal.

Elaboration du mode d'obtention des données

Nous avons d'abord déterminé, conjointement avec l'attachée de recherche, les principaux domaines où il était intéressant d'obtenir de l'information. Un questionnaire ouvert, mais structuré, à utiliser en entrevue individuelle a semblé l'outil idéal pour recueillir les renseignements désirés. En nous inspirant de la formule du questionnaire d'entrevue du projet américain R.I.M., (1), nous avons élaboré un questionnaire cherchant à couvrir l'ensemble des domaines d'intérêt définis précédemment. Nous avons soumis ce questionnaire au répondant des professeurs itinérants affectés aux handicapés de la vue à la C.E.C.M. et à l'attachée de recherche * pour obtenir leur opinion. Nous l'avons ensuite utilisé auprès de deux des personnes recrutées par la Magnétothèque. Insatisfait de la validité des réponses qu'elles suscitaient, nous avons reformulé certaines questions; cette seconde formule du questionnaire (Annexe I) a servi auprès d'un troisième sujet.

A la suite de ces trois premières entrevues, nous avons décidé d'abandonner cette méthode de cueillette d'information. En premier lieu, les personnes rencontrées différaient beaucoup les unes des autres quant à leur expérience du milieu scolaire et institutionnel, quant au mode de fonctionnement en lecture et quant à leur capacité de verbaliser et de porter un jugement sur leurs expériences; en se servant du questionnaire, on passait sous silence des parties importantes du vécu chez certains et on posait des questions impertinentes à d'autres. De plus, nous avions constaté que les conversations informelles qui précédaient et suivaient l'administration du questionnaire avaient été riches en renseignements; les sujets

---

(1) Joint independant school district 287 Reducing isolation in the mainstream Part I: An interview for vision impaired and hearing impaired students, Mineapolis, 1979

* Lyse Desroches, attachée de recherche et Suzanne Roy, professeur itinérant, ont fourni leurs commentaires.
Nous les en remercions.

verbalisaient plus abondamment et librement en dehors du cadre structuré du questionnaire. Finalement, le nombre élevé de domaines couverts par le questionnaire empêchait tout approfondissement des questions dans des délais raisonnables; déjà les personnes ont démontré de la lassitude après avoir répondu aux deux tiers des questions.

Nous avons opté pour l'abandon du questionnaire formel au profit d'entrevues dont la seule structure était un canevas des informations voulues. Le nombre de renseignements désirés a été réduit et plus d'importance a été accordée aux opinions sur l'intégration. Les titres des différentes sections de la partie "Données tirées des entrevues" de ce rapport correspondent aux éléments du canevas. Cette grille a été employée pour le reste des rencontres, c'est-à-dire pour quatre entrevues.

Démarche

Les entrevues se sont échelonnées sur une période d'un mois, soit du 7 avril 1981 au 7 mai 1981. Cette période correspondait à la fin de l'année scolaire pour les étudiants de niveau Cegep et universitaire. Elles se sont déroulées en situation individuelle pour la majorité des sujets. Toutefois, certaines entrevues s'étant déroulées au domicile des interviewés, d'autres personnes ont participé aux échanges à des degrés plus ou moins importants. (voir tableau I). Le lieu de rencontre était laissé au choix de la personne handicapée. La durée des entrevues a varié autour d'une moyenne de 103 minutes. Aucune des personnes rencontrées ne faisait partie de la clientèle actuelle de la C.E.C.M.

Nous avons préféré ne pas enregistrer les entrevues sur bande magnétique afin de ne pas incommoder les sujets. Nous avons plutôt noté au fur et à mesure les idées principales qui étaient émises et les affirmations particulièrement intéressantes. Immédiatement après l'entrevue, nous complétions les notes en ajoutant les observations pertinentes. Un rapport complet et détaillé de l'entrevue était ensuite rédigé à partir de ces notes.

verbalisaient plus abondamment et librement en dehors du cadre structuré du questionnaire. Finalement, le nombre élevé de domaines couverts par le questionnaire empêchait tout approfondissement des questions dans des délais raisonnables; déjà les personnes ont démontré de la lassitude après avoir répondu aux deux tiers des questions.

Nous avons opté pour l'abandon du questionnaire formel au profit d'entrevues dont la seule structure était un canevas des informations voulues. Le nombre de renseignements désirés a été réduit et plus d'importance a été accordée aux opinions sur l'intégration. Les titres des différentes sections de la partie "Données tirées des entrevues" de ce rapport correspondent aux éléments du canevas. Cette grille a été employée pour le reste des rencontres, c'est-à-dire pour quatre entrevues.

Démarche

Les entrevues se sont échelonnées sur une période d'un mois, soit du 7 avril 1981 au 7 mai 1981. Cette période correspondait à la fin de l'année scolaire pour les étudiants de niveau Cegep et universitaire. Elles se sont déroulées en situation individuelle pour la majorité des sujets. Toutefois, certaines entrevues s'étant déroulées au domicile des interviewés, d'autres personnes ont participé aux échanges à des degrés plus ou moins importants. (voir tableau I). Le lieu de rencontre était laissé au choix de la personne handicapée. La durée des entrevues a varié autour d'une moyenne de 103 minutes. Aucune des personnes rencontrées ne faisait partie de la clientèle actuelle de la C.E.C.M.

Nous avons préféré ne pas enregistrer les entrevues sur bande magnétique afin de ne pas incommoder les sujets. Nous avons plutôt noté au fur et à mesure les idées principales qui étaient émises et les affirmations particulièrement intéressantes. Immédiatement après l'entrevue, nous complétions les notes en ajoutant les observations pertinentes. Un rapport complet et détaillé de l'entrevue était ensuite rédigé à partir de ces notes.

Tableau I: caractéristiques des entrevues en fonction de chacun des sujets

Sujet	Formule	Durée	Endroit	Autres personnes
A	Entrevue	120 minutes	Domicile	Mère présente durant toute la durée de l'entrevue
B	Entrevue	90 minutes	Domicile	Conversation d'une heure avec la mère et E.F. après l'entrevue
C	Entrevue	105 minutes	Ecole	Conversation de 30 minutes avec le directeur après l'entrevue
D	Questionnaire	90 minutes	Bureau du chercheur	-----
E	Entrevue	135 minutes	Domicile	Compagne de l'interviewé présente pendant le quart de l'entrevue
F	Questionnaire	90 minutes	Ecole	------
G	Questionnaire	90 minutes	Ecole	------

Limites de la recherche

La recherche est basée uniquement sur le rapport verbal des personnes rencontrées et sur les quelques observations qui ont pu être faites pendant les entrevues. Elle possède donc tous les biais associés avec l'utilisation du rapport verbal. Ainsi, les données peuvent refléter l'attitude du sujet face à l'entrevue et à l'intervieweur la perception qu'il a de l'information qui est désirée, l'image personnelle qu'il veut projeter, les circonstances de l'entrevue, les sentiments associés à l'information demandée, sa capacité de faire une réflexion sur ses expériences... Par exemple, nous croyons que certains handicapés ont tenté de paraître plus autonomes qu'ils ne l'étaient en réalité; à quelques reprises nous avons relevé à ce propos des contradictions entre deux affirmations d'un même sujet ou entre une affirmation et son comportement. La présence d'autres personnes (ex.: la mère dans le cas de A), le moment où se déroulait la rencontre, l'endroit de la rencontre (pour F et G, local où d'autres étudiants entraient et sortaient), sont parmi les facteurs pouvant affecter la quantité et le genre d'information fournie.

Les sujets avaient parfois de la difficulté à identifier de quel organisme ou institution provenait un service. Cela est conforme avec ce qu'avait mentionné Goupil (1980): "ceci permet de penser que les élèves ne connaissent pas les noms des organismes et des services utilisés" (2). Il est donc possible qu'il se soit glissé des informations erronées dans les données.

Le fait que les informations aient été recueillies par une seule et même personne est également une source de biais. Les expériences précédentes du chercheur auprès des handicapés de la vue, son niveau de connaissance de certains domaines de l'information fournie peut avoir coloré sa façon de comprendre et de rendre les affirmations obtenues des sujets.

Il faut de toutes évidences, souligner que le nombre restreint de personnes interrogées limite la portée de cette recherche.

---

(2) Goupil, G. (1980) Scolarisation des handicapés visuels 6-16 ans; évaluer et compléter le modèle scolaire actuellement vécu dans l'optique de l'intégration, Info-recherche no. 56-2, Commission scolaire régionale de Chambly, p. 84

Données tirées des entrevues

Description générale des sujets

Les personnes rencontrées diffèrent les unes des autres à plus d'un point de vue. Les caractéristiques de chacun apparaîtront graduellement dans les sections qui vont suivre. Le tableau II présente une partie des informations pertinentes concernant chacun d'eux.

(Voir tableau page suivante).

Tableau II: âge, sexe, résidu visuel et mode de fonctionnement en lecture des sujets.

Ind.	Sexe	Age	Résidu visuel	Fonctionnement
A	M	18	Oeil droit peut percevoir lumière très vive	Braille.
B	F	18	Peut percevoir couleurs et lire de très gros caractères.	Braille
C	F	17	1% - distingue lumière et formes.	Braille. Noir à l'aide de télévisionneuve.
D	F	25	----------	Braille Noir avec l'©ptacon.
E	M	24	Perception lumineuse, non mesurable.	Braille
F *	M	24	10%	Noir avec loupe et télévisionneuse, a déjà appris le braille mais ne s'en souvient plus.
G *	F	18	10%	Noir

* F et G ne fonctionnent pas en braille. A moins d'indications à cet effet, les données qu'ils nous ont fournies ne seront pas traitées. Deux autres handicapés ayant donné leur nom au chercheur n'ont pas été rencontrés parce qu'ils fonctionnaient en Noir.

Itinéraire scolaire

Quatre des cinq handicapés de la vue fonctionnant en braille ont passé la majeure partie de leur scolarisation en institution * (voir tableau II). Trois d'entre eux y sont entrés après quelques années au régulier. Ils ont réussi à fonctionner en classe régulière à l'aide de la loupe et de documents à gros caractère que les parents ont dû payer ou fabriquer. Peu à peu, les retards académiques ont imposé à ces trois aveugles l'entrée en institution. Un seul sujet, A, n'a jamais passé par l'institution, il a fonctionné en collège privé avec les services d'un conseiller pédagogique (le terme qu'il a utilisé) de l'institution. Un autre (C) a passé une période de son séjour au régulier en classe spéciale pour handicapés mentaux; il en a été retiré suite aux protestations de sa mère, une enseignante de la même commission scolaire.

Nous savons que deux de ceux qui ont quitté l'institution au terme du Sec. IV, ont eux-mêmes fait les démarches pour être intégrés dans la polyvalente de leur milieu de provenance. Ils ont convaincu l'administration de l'école régulière qu'ils pouvaient fonctionner comme les autres étudiants. Leurs démarches étaient motivées par une forte envie de ne plus être pensionnaire, d'aller habiter dans leur milieu, d'avoir une vie normale, de ne plus être dans le milieu fermé de l'institution, de ne plus se retrouver sans amis quand ils allaient passer les congés dans leur famille. Ces étudiants ont entrepris ces démarches en dépit des craintes que l'institution avait tenté de leur inculquer envers les écoles régulières. En effet, la totalité des sujets ayant passé par l'institution avouent avoir reçu des descriptions inquiétantes "des écoles de voyants"; on leur fait paraître la transition du milieu institutionnel à l'école régulière comme une "très, très grosse montagne".

Tous les aveugles rencontrés sont ou se dirigent en sciences humaines; enseignement, orientation-psychologie, sciences juridiques. Cette orientation est motivée par l'absence de solides exigences en mathématiques. Ils ont en effet des difficultés avec cette matière, ce qui rend impossible leur accès à des disciplines où de fortes compétences mathématiques sont exigées.

---

* Nous n'avons pas obtenu pour tous les sujets les données relatives à l'évolution de la vision de sorte qu'il est impossible de la mettre en relation avec l'itinéraire scolaire. Pour A, toutefois, nous savons qu'il est passé de demi-voyant à aveugle pendant le Sec. III.

Tableau III: itinéraire scolaire des sujets

Sujet	Niveau de scolarité présent	Moment d'entrée en institution	Nombre d'anées en institution	Moment de l'intégration
A	CEGEP I	----------	0	Toujours intégré (demi-voyant jusqu'en Sec.III
B	CEGEP	4e année	8	GEGEP I
	Sec. V	4e année, mais y reprend sa 3e année	8	Sec. V
C	CEGEP I (programme DEFI pour adultes)	3e année	9	Sec. V
D	Quelques semaines au Baccalauréat en Sciences juridiques. Travaille.	1ère année	10	Sec. V
E	5e session au Baccalauréat en animation culturelle.	2e année	9	Sec. V
F	CEGEP I	----------	0 4 années en classe spéciale.	5e année.

D a suivi un cours de secrétariat destiné spécialement aux handicapés visuels, cours donné par un organisme privé et d'une durée de 10 mois. Elle n'a pu se trouver de travail dans ce domaine et s'est inscrite au Cegep; elle n'y poursuit aucun objectif particulier.

Deux des cinq sujets (A et C) ont affaire avec des maisons privées d'enseignement; A y fait toute sa scolarité de secondaire et de Cegep et C est inscrit à un collège privé pour l'an prochain.

Les handicapés de l'échantillon qui sont au Cegep s'inscrivent à un nombre de cours par session équivalent à celui des étudiants réguliers.

Entraînement en orientation et mobilité

Tous les sujets avec lesquels nous en avons discuté ont suivi un entraînement en orientation et mobilité au centre AMEO de l'institut Nazareth-et-Louis-Braille. Ils n'ont que des commentaires enthousiastes et élogieux à faire sur cet entraînement qu'ils jugent essentiels. D n'a pu recevoir cet entraînement que dernièrement car AMEO n'existait pas au moment où il était étudiant en institution; il est donc en mesure d'apprécier à leur pleine mesure les bénéfices qu'il en a tiré. Interrogé sur les aspects de cet entraînement qu'il avait appréciés le plus, il a répondu: "j'ai tout aimé de cet entraînement. Les professeurs sont compétents, précis. Leur technique est bonne. Ils vont jusqu'au niveau des détails. L'entraînement dure tout le temps dont tu en as besoin et ils répondent à toutes tes questions et demandes. De plus, ils assurent le suivi; si tu as un problème, tu peux retourner les voir".

L'entraînement est adapté aux besoins de chacun. Ainsi il a été moins extensif pour le sujet C qui a un résidu visuel de 1%. Le sujet D a demandé et obtenu un entraînement à se déplacer dans le métro et avec son chien. Une seule ombre au tableau: les listes d'attente sont longues. D a dû attendre un an avant de recevoir son entraînement.

Tab'eau IV: aide à la mobilité et caractéristiques de l'entraînement à l'orientation et mobilité.

A	canne blanche (va demander un chien)	Lorsque devient aveugle, 1½ journée d'entraînement à son école régulière comme mesure de dépannage. Entraînement complet d'un été à temps plein.
B	canne blanche	Entraînement complet d'un été à temps plein. Quelques périodes pendant l'année scolaire. Désire prendre leçons supplémentaires.
C	canne blanche	Entraînement à se déplacer dans le métro et les rues de Montréal avec sa canne. 50 heures à raison de 2 heures par jour pendant l'été.
D	chien	Avant la fondation de A.M.E.O., quelques brefs renseignements sur le maniement de la canne blanche donnés par les titulaires de l'institution. Entraînement à se servir du chien et à se déplacer dans le métro; 1 été à raison de trois heures par jour.
E	chien	(Cet aspect n'a pas été discuté en entrevue, l'information sur le sujet devenant redondante).

Type d'appareils, ressources et matériel de lecture utilisés dans le cadre des activités de la classe régulière

Chaque handicapé que nous avons rencontré fait appel, évidemment, à des moyens spéciaux pour fonctionner en classe régulière. Les appareils, les ressources humaines et le matériel de lecture constituent les trois types de moyens spéciaux. Même s'ils possèdent sensiblement les mêmes appareils et ont accès à peu près aux mêmes ressources et matériel de lecture, ils n'utilisent pas ces moyens de façon semblable. Les moyens utilisés varient selon l'habileté du sujet à lire et écrire le braille, la disponibilité du matériel à lire, le type de cours, la capacité et le désir du handicapé de faire appel aux ressources humaines. Certains handicapés, plus timides solliciteront l'aide de leurs parents plutôt que celle du professeur ou des pairs.

Prise de notes pendant le cours

Des cinq handicapés interrogés, trois sont habiles à écrire le braille, ils préfèrent prendre leurs notes avec la tablette et le poinçon et trouvent de nombreux inconvénients à l'enregistrement des cours à l'aide du magnétophone à vitesse variable. L'enregistrement d'un cours motive peu à écouter au moment où le cours se donne et il est ennuyant de le réécouter par la suite; E dit qu'il lui est arrivé d'enregistrer un cours mais de n'écouter ni le cours, ni l'enregistrement. De plus, E considère qu'enregistrer un cours est un gaspillage de temps et de cassettes puisqu'une bonne partie de ce qui se passe n'est pas à retenir (les silences, répétitions, questions, etc...) E souligne qu'à l'école spéciale, on ne recommande pas l'utilisation du magnétophone pour prendre des notes.

Les deux autres sujets, A et B, ne sont pas suffisamment habiles à écrire le braille pour que cela leur permette de prendre leurs notes. A n'a appris le braille qu'il n'y a deux ou trois ans, ne connaît pas toutes les abréviations, écrit lentement et s'habitue difficilement à poinçonner l'inverse du symbole à lire. En effet, écrire le braille consiste à poinçonner le verso de la feuille à lire,de symboles qui sont une représentation miroir des symboles qui devront apparaître au recto. Il préfère donc l'enregistrement des cours sur cassettes et dit s'en tirer assez bien avec le système d'identification des passages importants par signal sonore que présente son magnétophone à vitesse variable. Quant à B, il dit prendre ses notes de mémoire i.e. "en retenant le plus de choses possibles". Il dit cependant enregistrer le cours d'histoire où l'abondance d'informations rend la mémorisation impossible.

Il est aussi possible d'emprunter les notes d'un pair et de se les faire lire. Ce procédé n'a été mentionné que par une seule personne; elle souligne que les notes des autres étudiants sont parfois difficiles à lire pour quelqu'un qui n'a pas assisté au cours et que bien souvent, l'écriture est illisible. Pour cette raison, elle ne s'en sert qu'en dernier recours.

Lecture des documents prévus pour les cours

La façon dont les sujets accèdent à l'information écrite utilisée dans leurs cours varie selon les délais dans lesquels ils doivent prendre connaissance de cette information et de leur habileté à lire le braille. Nous parlerons de "longs délais" lorsque la personne dispose d'une période suffisante pour qu'un document puisse être produit en braille ou sur cassettes (4 ou 5 mois). Des délais inférieurs à ceux-là seront appelés "délais courts".

Délais longs

Lorsque les délais sont longs, les personnes rencontrées vérifient d'abord auprès de l'institution, de l'I.N.C.A. et de la Magnétothèque * si le document existe déjà en braille ou sur cassette. Les bibliothèques braille et la Magnétothèque ont surtout des romans; ils auraient peu des ouvrages spécialisés utilisés au Cegep ou à l'Université. De plus, les ouvrages et romans à leur catalogue n'existent souvent qu'en un petit nombre d'exemplaires. Ainsi, D devait lire le roman québécois bien connu "Bonheur d'occasion" de Gabrielle Roy. Il n'y en avait qu'une copie à la bibliothèque de l'institution et elle était déjà prêtée. Si un même ouvrage est au programme d'un cours suivi par plus d'un aveugle intégré, le nombre limité de copies de cet ouvrage pose donc des problèmes à l'élève.

Si le document n'a jamais été produit en braille ou sur cassettes, ils demandent à la Magnétothèque de le produire sur cassettes ou à Converto-Braille de le produire en braille. Si l'étudiant est informé en mai des volumes et documents qu'il devra utiliser l'année suivante, la Magnétothèque pourra habituellement les lui produire pour le mois de septembre; tous les aveugles disent que les délais de production par la Magnétothèque sont de l'ordre de quatre à cinq mois.

---

* A fait surtout appel à la Magnétothèque car sa lecture du braille est trop lente.

Converto-Braille peut produire le document un peu plus rapidement. Trois mois après sa demande, B a obtenu le livre qu'il avait commandé; il n'a toutefois fait aucune pression pour accélérer le processus de production. Le seul autre sujet (C) qui a fait appel à Converto-Braille a pu réduire ces délais grâce aux démarches qu'il a entreprises auprès du Ministère de l'Education et de Converto-Braille. Au Ministère de l'Education, il a dû s'adresser "à l'homme qui paye les factures" pour obtenir que Converto-Braille dépense le budget nécessaire à la traduction de son manuel de mathématiques. Pour en réduire les coûts de production, C a accepté que les graphiques et figures ne soient pas reproduits. Il a aussi téléphoné à Converto-Braille à maintes reprises afin de hâter la production de ce document. Un mois après sa demande, les chapitres du livre ont commencé à lui parvenir; ils arrivent au rythme où ils sont vus pendant l'année scolaire. C avait commandé le même manuel à la Magnétothèque; quatre mois après sa demande, celui-ci n'était toujours pas arrivé.

Tous les sujets signalent que ces délais de production sont une source majeure de difficultés. Il est quasiment impossible, surtout au Cegep et à l'Université, de savoir à l'avance qui va donner un cours et quels sont les documents qui seront au programme. L'attribution tardive des cours aux professeurs et le recours fréquent à des chargés de cours seraient les principaux responsables de cet état de choses. Cela crée une impossibilité d'accéder à l'information en même temps que les étudiants-voyants et de ce fait, désavantage le handicapé intégré. Cela crée aussi des problèmes au professeur qui doit trouver des solutions de rechange et adopter des mesures spéciales pour cet étudiant qui est supposé être capable de fonctionner comme les autres! D'ailleurs, tous les aveugles interrogés sur ce qu'ils avaient en institution et qui leur manque le plus en classe régulière répondent sans hésitation: "les livres en braille".

Même si E qualifie le débat entre livre parlé et livre en braille de "querelle entre le stylo et le crayon", il semble que dans certains cas le livre braille soit préférable. E trouve que les ouvrages spécialisés sont plus faciles à consulter lorsqu'ils sont en braille, qu'il est plus facile de garder un niveau d'attention constant en lisant le braille qu'en écoutant une cassette, que les idées principales sont plus faciles à identifier dans un ouvrage en braille. C souligne qu'un manuel de mathématiques se prête mal à l'écoute.

Délais courts

Lorsqu'un document n'existe pas en braille ou sur cassette et qu'il doit être lu dans des délais inférieurs à ceux exigés pour leur production, les sujets recourent soit à des lecteurs, soit aux appareils pour lecture du noir.

Le plus souvent, ils font appel à des lecteurs. Le type de lecteurs auquel un sujet s'adresse dépend de ses conditions de vie et de son intégration sociale. A et B qui vivent chez leurs parents et ne semblent pas avoir d'amis, demandent à leurs parents de lire pour eux. C qui vit chez ses parents mais est bien intégré socialement, s'adresse surtout à ses parents et de temps à autre à ses amis. D qui est marié à un demi-voyant fait appel aux bénévoles de l'I.N.C.A. B et F ont à leur école un service de lecteurs bénévoles mais ne l'ont jamais utilisé. Les sujets apprécient beaucoup obtenir les textes un peu avant les autres étudiants. En effet, les lecteurs ne sont pas toujours disponibles au moment où le texte doit être lu; par exemple, les lecteurs bénévoles de l'I.N.C.A. ne rendent visite à D qu'une fois par semaine.

L'Optacon et la télévisionneuse constituent des solutions de dépannage pour ceux qui en possèdent (D et E possèdent un optacon; C a une télévisionneuse). Ils s'en servent pour lire leur courrier, pour consulter les journeaux,...; ils disent tous qu'ils ne lisent, avec ces appareils, que des textes ayant au plus une page. L'optacon ne semble guère prisé par ceux qui en possèdent; ils lui reprochent de rendre la lecture laborieuse et trouvent désagréables les impulsions produites par l'appareil. C se plaint d'avoir mal aux yeux lorsqu'il lit plus d'une page avec sa télévisionneuse.

Les travaux scolaires

La forme sous laquelle les travaux sont présentés au professeur dépend des ententes que l'étudiant a conclues avec lui. Beaucoup de professeurs acceptent que les examens se passent oralement; les professeurs de la première polyvalente où E a étudié, acceptaient que les travaux leur soient remis sur cassette ou que E les leur lise. Les travaux peuvent évidemment être dactylographiés en noir. Pour un de ses cours, D dactylographiait chez elle ses réponses aux examens. En mathématiques, C prend les questions en note avec poinçon et tablette, répond à l'aide du dactylo-braille, lit ses réponses à sa mère qui les retranscrit en Noir.

Les calculs

Bien qu'il ne soit pas le seul à posséder une calculatrice parlante, C a été le seul sujet à en fournir une appréciation. C reproche à sa calculatrice parlante de ne posséder que les quatre opérations de base. Elle est de peu d'utilité lorsqu'il s'agit de se servir des fonctions trigonométriques qui lui sont nécessaires en Sec. V. Il préfère la calculatrice braille qu'il avait auparavant; elle possédait des fonctions plus complexes mais est maintenant désuète.

- Visionnement de films, diaporamas et bandes magnétoscopiques

Lorsque le professeur présente un document audio-visuel à la classe, les handicapés écoutent et demandent au voisin de décrire ce qui se passe lorsque c'est nécessaire. D nous a dit aimer la présentation de vidéos. Le handicapé peut aussi utiliser les textes qui sont parfois distribués pour accompagner un diaporama, film ou vidéo.

- Travail impliquant la recherche de documents à la bibliothèque

Si le professeur n'a pas spécifié les documents à consulter, le handicapé lui demande une liste de documents pertinents. Il voit ensuite si les livres sont disponibles en braille ou sur cassettes. Dans le cas où ils n'existent qu'en Noir, les personnes que nous avons interrogées font appel à des lecteurs ou négocient la possibilité de faire un travail portant sur un autre sujet. Par exemple, B devait trouver et lire des articles à la bibliothèque; son père est allé avec lui à la bibliothèque du Cegep, a trouvé et photocopié les articles, les a lus et enregistrés sur cassettes de façon à ce que B puisse les lire et les consulter. Une autre fois, ne trouvant pas de livres en braille sur le sujet proposé par le professeur d'anthropologie, B lui a suggéré de faire un travail sur les volcans, sujet pour lequel il avait trouvé un livre; le professeur a accepté!

Les handicapés reconnaissent que ce type d'activité scolaire peut leur fournir des difficultés particulières. Cependant, aucun de ceux avec qui nous en avons discuté n'utilise les ressources de la bibliothèque scolaire ou publique si ce n'est pour l'emprunt de livres qu'ils font lire; les services de référence, prêt interbibliothèques ou tout simplement l'aide du personnel de la bibliothèque sont complètement méconnus.

Mesures prises par les écoles et les enseignants en fonction du handicapé visuel intégré

Si on compile le nombre d'écoles régulières où les cinq handicapés ont étudié et sur lesquelles ils nous ont fourni quelques renseignements, nous trouvons un collège privé, trois polyvalentes, trois Cegep et une université (voir Tableau V).

Tableau V: Ecoles régulières fréquentées par chaque sujet et renseignements disponibles quant à la présence d'autres handicapés dans ces écoles.

Sujet	Ecoles régulières fréquentées après l'institution	Autres aveugles intégrés dans l'école
A	Collège privé	?
B	Cegep	3
C	Polyvalente	0
E	Polyvalente	0
	Polyvalente (Charlesbourg)	Oui
	Cegep	?
	Université	Oui
D	Polyvalente	?
	Cegep	?

Plusieurs des étudiants rencontrés ont été les premiers handicapés visuels fonctionnant en braille à être intégrés dans leur école. Le personnel de l'école n'avait donc pas d'expérience auprès de cette clientèle et les services étaient inexistants. * Les différentes mesures adoptées sont, pour la plupart, le résultat d'initiatives personnelles et/ou d'échanges entre l'étudiant et le personnel de l'école. Certaines mesures sont également d'ordre administratif. La majorité des mesures que nous allons rapporter ont été perçues positivement par les sujets. Toutefois, il y en a d'autres qui ont été refusées ou perçues négativement.

Mesures perçues positivement par les sujets

Mesures attribuables à des décisions administratives ou provenant d'autres personnes que les enseignants.

1) Budget spécial

C nous a mentionné que la polyvalente avait un budget spécial pour elle, budget à l'aide duquel son directeur de niveau lui a proposé de lui acheter une télévisionneuse à utiliser à l'école; C a refusé. Il nous a été impossible de connaître la provenance de ce budget et l'utilisation qu'on en a faite.

2) Attribution d'un local à l'intérieur de l'école. A et C ont un local où ils peuvent étudier, garder et utiliser leurs appareils, rencontrer les personnes ressources qui leur sont affectées. Nous discuterons plus loin de l'impact que ce local peut avoir eu sur l'intégration sociale de A.

3) Dégagement d'horaire pour les enseignants. Les enseignants dans la classe desquels C étudie sont dégagés de deux heures d'enseignement par période de sept jours de classe pour l'encadrement de C. Nous ignorons dans quelle mesure et comment ils utilisent ces deux heures.

---

* E a étudié pendant un an à la polyvalente de Charlesbourg. Nous ne décrirons pas les services offerts par cette polyvalente car ils sont déjà connus. Toutefois, nous rapporterons plus loin (section sur la perception de l'intégration) l'impression qu'il en a gardé...

4) Information des enseignants. A et C nous ont rapporté que le directeur s'est chargé de renseigner les professeurs sur la présence d'un handicapé dans leur classe et sur les mesures et attitudes qu'ils pouvaient prendre à son sujet. Des documents auraient été remis aux enseignants par le directeur de niveau de C.

5) Personne ressource dans l'école
A la suite d'une rencontre avec A, l'orienteur du collège a décidé (de lui-même, semble-t-il) de lui fournir son aide; il s'est trouvé à assurer les fonctions de personne ressource. Il a montré à A à se déplacer dans le collège et sert d'intermédiaire entre A et ses professeurs; par exemple, il s'est chargé d'obtenir à l'avance, de chacun des enseignants concernés, la liste des volumes qu'ils utiliseraient l'année suivante de façon à ce qu'ils soient mis sur cassettes pour septembre *.

Le directeur de niveau de C joue plus d'un rôle dans le cadre de l'intégration de cet élève. Ses pouvoirs administratifs lui ont permis d'offrir à C un local et une télévisionneuse (voir plus haut), un casier à l'étage de son local et un pair-tuteur (voir plus loin). Il garde la dactylo-braille dans son bureau; C doit aller la chercher lorsqu'il en a besoin. Il agit comme intermédiaire entre les professeurs de C, la commission scolaire où se trouve l'école spéciale où C a étudié, le professeur itinérant et C. En fait, il voit à coordonner tout ce que l'intégration de C implique.

6) Service de lecteurs
Au Cegep où B étudie, il y a un service de lecteurs bénévoles recrutés parmi les étudiants; B ne l'a jamais utilisé. E s'est vu offrir des lecteurs par le directeur de son module à l'université afin qu'il puisse se mettre à date dans les lectures qu'une grève des employés de cette université lui avait empêché de réaliser. Malgré cette offre appréciée, il a décidé d'abandonner sa session.

---

* Nous pouvons nous demander jusqu'à quel point cette mesure, même si A l'apprécie, favorise le développement de l'autonomie et de l'indépendance; il serait peut-être préférable que cet élève de 18 ans apprenne à faire ces démarches lui-même.

7) Exemption de cours.
A est exempté de plusieurs cours: latin, biologie, chimie...
Nous ignorons les raisons exactes de ces exemptions. C n'est pas tenu de participer à l'éducation physique; le ballon-volant est l'activité à l'honneur! Il se dit très heureux de cette mesure, affirmant avoir assez souffert de rester sur les bancs pendant ses années de primaire en classe régulière.

8) Permission de quitter la classe avant la fin des cours.
C a refusé cette mesure offerte par son directeur de niveau, disant qu'il préférait attendre que les autres soient sortis pour se rendre au local du cours suivant. E, par contre, a très apprécié de pouvoir éviter le branle-bas des périodes de battement en quittant la classe avant la fin des cours.

9) Casier situé près de l'endroit de travail.
C a un casier plein d'appareils et de gros livres. Il a demandé d'avoir un casier au même étage que son local d'étude. Normalement son casier aurait dû être un étage plus bas. On lui a accordé ce privilège.

Mesures adoptées par les enseignants

Tous les enseignants adoptent des mesures spéciales envers leur élève handicapé. Ces mesures découlent des discussions avec l'élève ou des informations du directeur ou sont le fruit d'initiatives personnelles. Les échanges professeur-élève sont amorcés soit par l'éleve, soit par le professeur. Les handicapés timides ont tendance à attendre que l'enseignant vienne les voir et leur pose des questions ou leur suggère des façons de fonctionner.

Nous allons simplement énumérer les différents comportements et mesures adoptés par les enseignants qu'une ou l'ensemble des personnes rencontrées nous ont mentionné avoir appréciés. Les sujets apprécient le comportement des enseignants quand ils:

- leur donnent plus de temps pour répondre aux questions d'examens

- leur permettent de passer les examens oralement

- leur permettent de répondre aux questions d'examens à la maison avec la dactylo Noir

- parlent en écrivant au tableau. Un des enseignants de C se serait pratiqué à parler en écrivant au tableau suite aux informations du directeur.
Ce comportement est très apprécié des handicapés visuels intégrés. Lorsque le professeur n'émet pas ce comportement, cela leur crée de grosses difficultés

- les introduisent à la classe.
  La façon dont cette présentation est faite compte pour beaucoup dans l'appréciation que le handicapé en fait. Les étudiants interviewés disent apprécier que le professeur explique à la classe en quoi consiste leur handicap et parle des moyens dont ils disposent pour fonctionner comme les autres (braille, appareils,...). Les introductions qui appellent la pitié sont perçues très négativement.

- suggèrent aux pairs de fournir du temps pour leur lire des textes.
  Suite à cette invitation du professeur, il y a toujours des élèves qui s'offrent à lire pour l'élève intégré; cela lui évite d'avoir à solliciter l'aide soit de ses parents, soit des étudiants

- leur fournissent les textes à l'avance de façon à ce qu'ils puissent se les faire lire;

- leur fournissent à l'avance la liste des documents qui seront utilisés dans un cours futur pour qu'ils aient le temps de les faire mettre en braille ou sur cassette, si c'est nécessaire;

- leur permettent de présenter leurs travaux scolaires oralement soit en l'enregistrant sur cassette, soit en le lisant devant le professeur;

- construisent des cartes géographiques en relief à l'aide de ruban à masquer;

- fassent enregistrer à l'avance un livre obligatoire pour un cours sans qu'ils aient à le demander;

- leur permettent de faire un travail sur un autre sujet quand la documentation nécessaire n'est pas disponible en braille ou sur cassettes. Le professeur d'anthropologie de B a accepté qu'elle fasse un travail sur un sujet non-relié à cette matière car B avait dit ne pas avoir trouvé de documents dans ce domaine *

---

* Nous mettons fortement en doute le bien-fondé d'une telle mesure.

- participent aux réunions d'information organisées par la direction ou les personnes ressources qui leur sont affectées, de façon à être au courant de leur handicap et les meilleurs moyens de leur enseigner;

- enregistrent leurs notes de cours sur cassettes. Un professeur de A en collaboration avec deux étudiants pour qui cela constituait une activité, a enregistré ses notes de cours sans que A le lui ait demandé.
  Lors d'une absence de B, un de ses professeurs a, de sa propre initiative, enregistré son cours afin que B ne manque pas l'information qu'il donnait.

Mesures perçues négativement ou refusées par les sujets

Il arrive que certains comportements et mesures proposés ou adoptés par le personnel de l'école soient mal vus par l'étudiant handicapé ou lui créent des difficultés. Selon que l'étudiant sait s'affirmer ou non, il s'opposera à ces mesures ou les subira sans rien dire en tentant d'y pallier autrement. Nous allons brièvement décrire ces comportements et mesures sans nous attacher, à les classer en mesures venant des enseignants et mesures venant d'autres personnes.

- Un professeur a présenté C à la classe en leur disant qu'il était plus grave d'être aveugle que sourd, que l'aveugle était plus handicapé. C, offusqué de cette introduction, est intervenu pour expliquer à la classe qu'il pouvait parfaitement se débrouiller dans plusieurs activités effectuées par les voyants. D'après ce que C nous a dit, ce professeur semble avoir très mal accepté sa présence dans sa classe. Nous ignorons s'il s'agit du même enseignant mais le directeur de niveau de C nous a dit qu'un des professeurs affecté à C s'était opposé à son intégration en tentant de démontrer que cela contrevenait à sa convention collective. Ses démarches auprès du syndicat ont échoué et il a dû se rendre aux pressions des autres enseignants de C.

- les manifestations d'agressivité dirigées envers l'élève intégré sont évidemment vécues comme difficiles. Ce ne sont pas tous les handicapés qui ont la trempe de C. A a fait une petite dépression et abandonné un cours où le professeur s'adressait à lui agressivement et négligeait de se rendre aux rendez-vous d'encadrement qu'il lui donnait. D a qualifié de "panique" la réaction d'un des professeurs dans la classe duquel il a été intégré en Sec. V. L'enseignant semblait complètement décontenancé lorsqu'il lui a fait face pour la première fois; malgré les assurances que D lui a données qu'il pouvait fonctionner comme les autres, son agitation a persisté. C'est probablement pour cette raison que D suggère que ce soit une personne autre que le handicapé qui fournisse l'information aux enseignants.

- les handicapés interviewés n'apprécient pas du tout que les enseignants les comparent aux autres étudiants de façon faussement avantageuse. Il arrive que l'enseignant cite l'élève handicapé en exemple en disant que si lui peut faire un travail à temps et bien l'exécuter, les autres n'ont pas raison de ne pas en être capable. C nous a mentionné avoir dû demander à un des professeurs de cesser d'émettre ce comportement. Il a dû aussi avertir certains enseignants d'avoir pour lui les mêmes critères d'évaluation que pour les autres élèves. Il ne voulait pas recevoir des notes qui reflétaient plus la pitié du professeur que la qualité de son travail

- même lorsqu'on les a avertis qu'il est important de lire et de décrire ce qu'ils mettent au tableau, plusieurs enseignants reviennent à leurs anciens comportements. L'élève handicapé insiste rarement auprès du professeur, soit par gêne, soit par défaitisme, et décide de demander à un pair des explications ou ses notes de cours.
  A a insisté sur la clarté du langage utilisé par les enseignants lors de l'utilisation du tableau. Les professeurs devraient éviter les "Additionnez ça et ça" et utiliser un langage descriptif

- C a refusé quelques-unes des mesures spéciales qu'on lui a offertes. Nous avons déjà mentionné qu'il a refusé de quitter la classe avant les autres et qu'on dépense une partie du budget spécial à l'achat d'une télévisionneuse. Il a refusé qu'on lui assigne un élève-tuteur; il préférait que les liens d'amitié et d'entraide se créent d'eux-mêmes sans qu'ils soient imposés par l'autorité.

Rôle joué auprès des sujets par des ressources extérieures au milieu d'intégration

Les sujets ont bénéficié des services offerts par des ressources extérieures au milieu d'intégration. Dans la plupart des cas, ces services ont été dispensés suite à la demande, ou de l'étudiant, ou de ses parents, ou des intervenants affectés à l'étudiant à l'intérieur du système scolaire. Nous allons identifier les ressources et décrire les services qu'elles ont offerts à l'étudiant intégré.

Commission scolaire où se situe l'école spéciale

La Commission scolaire où se trouve l'école spéciale ou institution où les sujets ont fait la majeure partie de leurs études, fournit des services aux handicapés intégrés avant la fin du secondaire. Les services sont de deux sortes: information des intervenants du milieu scolaire régulier et services de professeur itinérant. C est le seul sujet à avoir bénéficié de ces services car il est le seul à avoir été intégré dans une polyvalente de la même région. Il est difficile, à partir de l'information qu'il nous a donnée, de préciser la fonction des personnes qui, au début de son année d'intégration sont venues rencontrer le personnel de la polyvalente. Il s'agirait de gens de l'institution où il a étudié. Nous savons cependant qu'un des itinérants qui lui ont été affectés, a convoqué une réunion de professeurs pendant l'année en vue de les informer. C nous a dit que peu de ses professeurs ont participé à cette réunion car elle se déroulait pendant l'heure du dîner et qu'en plus, son fonctionnement en classe ne présente pas de difficultés. C a ajouté qu'il était préférable de toutes façons que ce soit quelqu'un de l'école qui s'occupe d'informer les professeurs et d'agir comme intermédiaire entre l'étudiant handicapé et ses professeurs. C dit ne pas voir souvent son professeur itinérant car il n'en a pas besoin. Ces services seraient le fruit d'une entente entre les deux commissions scolaires impliquées.

Les services techniques AMEO de l'Institut Nazareth et Louis-Braille

Le service d'orientation et mobilité.

Deux étudiants, B et C, ont reçu l'aide d'un membre du personnel de ce service à l'arrivée dans leur milieu d'intégration. A B, on a fait faire une visite du Cegep; à C, on a simplement expliqué la forme de la polyvalente. Lorsque A est devenu complètement aveugle, le personnel du service lui a fourni une journée et demie d'entraînement à l'orientation et mobilité à titre de dépannage en attendant un entraînement plus complet. Il a obtenu l'entraînement au centre AMEO au cours de l'été suivant. Dans ces trois cas, la personne du service s'est rendue à l'école fréquentée par le sujet. D a reçu son entraînement plusieurs années après qu'il ait été intégré car au moment où il était en institution, ce service n'existait pas.

Le service de communication fonctionnelle

Lorsque A a perdu complètement la vue, il s'est adressé à ce service pour apprendre le braille. Il a reçu un entraînement intensif de trois mois comprenant trois heures de cours par jour suivies d'exercices de lecture et d'écriture. Cela ne semble pas avoir été suffisant pour en faire un lecteur et un scripteur habile; nous avons déjà souligné qu'il enregistre ses cours plutôt que de prendre des notes et qu'il utilise surtout les services de la Magnétothèque.

Il a aussi bénéficié des services de ce qu'il appelait un conseiller pédagogique. Cette personne a servi d'agent d'information auprès des intervenants du collège où A fait ses études. Elle a convoqué deux réunions de trois heures chacune, où se trouvaient réunis le directeur du collège, les professeurs de A et les parents de A; elle leur a expliqué le cas de A et leur a montré les appareils qu'il utilisait. Elle a également servi d'intermédiaire entre les enseignants et A, puisqu'elle est venue les rencontrer à trois ou quatre reprises et leur téléphonait lorsque A mentionnait avoir un problème académique. A n'a pas identifié clairement qu'elle était cette personne; nous sommes toutefois convaincus qu'il s'agit d'un membre du personnel du service de communication fonctionnelle. Cette personne a cessé d'assumer ce rôle lorsque A est arrivé au niveau collégial.

Cours d'arts ménagers

D nous a rapporté que de tels cours étaient dispensés par AMEO *.

Institut Nazareth et Louis-Braille

La bibliothèque braille ** prête des documents en braille et sur cassettes aux handicapés qui le demandent. Lorsqu'un handicapé cherche un document en braille, c'est le premier endroit où il s'adresse.

---

* Après consultation d'une brochure de l'Institut Nazareth et Louis-Braille, nous avons constaté qu'il s'agissait plutôt du programme d'autonomie dans la vie quotidienne des services cliniques de l'Institut.

** Nous avons déjà décrit quelques-unes des caractéristiques de ces services à la section "Lecture des documents prévus pour les cours".

La Magnétothèque générale pour aveugles **

C'est le premier endroit où les sujets s'adressent lorsqu'ils veulent emprunter un livre parlé. C'est aussi le seul endroit où ils font produire des livres sur cassettes.

Converto-braille **

C'est le seul endroit qui traduit en braille des livres en Noir; il ne traduit que des livres. Pour bénéficier de ses services, il faut d'abord s'y inscrire. On peut leur fournir un certain nombre de spécifications sur la façon dont un livre est produit; par exemple, B a demandé que la pagination du livre braille corresponde à la pagination de l'original Noir de façon à ce qu'il puisse repérer les extraits indiqués par le professeur. Seulement deux des sujets ont fait appel à Converto-braille.

I.N.C.A.

Lorsque les sujets doivent emprunter des documents en braille ou sur cassettes, ils font appel à cet organisme lorsque la Magnétothèque ou la bibliothèque de l'Institut Nazareth et Louis-Braille n'ont pas les documents.

L'I.N.C.A. fournit des lecteurs bénévoles. D fait régulièrement appel à ce service.
Une personne aide les handicapés étudiants à compléter les formulaires de demande de prêt et bourse.

L'Etape

D a reçu de l'information sur les méthodes de recherche d'emploi de ce projet du Centre de Main d'Oeuvre.

** Nous avons déjà décrit quelques-unes des caractéristiques de ces services à la section "Lecture des documents prévus pour les cours".

Démarches entreprises par les sujets dans le cadre de leur intégration

Chacun des sujets a entrepris des démarches pour obtenir ou faciliter son intégration et pouvoir fonctionner en classe régulière. Il existe toutefois des variations du nombre et du type de démarches selon la quantité de services offerts par l'école et l'habileté du sujet à exprimer ses besoins et solliciter les services. Nous allons les mentionner et les décrire brièvement *

- E et C sont les deux sujets qui nous ont rapporté avoir entrepris des démarches en vue d'être intégrés. Nous avons déjà mentionné au chapitre "Itinéraire scolaire" les raisons qui les ont poussés à vouloir quitter l'école spéciale.

  E vient d'une région éloignée de Montréal. Alors qu'il était en Sec. IV à l'institution, il a profité des vacances de Pâques qu'il passait dans sa famille, pour se présenter à la polyvalente de sa région. La direction d'école se trouvait réunie et il a saisi l'occasion pour demander son admission pour l'année suivante. Après qu'il ait répondu affirmativement à la question "Penses-tu être capable de fonctionner?", on a accepté sa demande. Il dit avoir abordé cette première année d'intégration avec défi, défi d'autant plus grand qu'un membre de sa famille lui avait parié qu'il n'arriverait pas à fonctionner dans une polyvalente.

  Avant de demander son admission à la polyvalente, C a d'abord pris des informations. Il est allé rencontrer les handicapés qui étaient déjà passés de l'institution au Cegep, pour s'enquérir de la justesse des craintes que leur avait inculquées l'école spéciale quant aux écoles de voyants; ils lui ont répondu que s'ils avaient su, ils auraient aimé être intégrés avant le Cegep. C est ensuite entré en contact avec l'orienteur de l'institution, qui lui a recommandé d'être intégré.

- Plusieurs des handicapés visuels vont rencontrer chacun de leurs professeurs au début de l'année pour leur expliquer leur handicap et/ou discuter de la façon dont ils pouvaient fonctionner dans le cadre des activités de la classe régulière. Les mesures spéciales adoptées par les enseignants sont souvent le résultat de telles démarches.

---

* Nous traiterons au chapitre suivant, des démarches des sujets, qui visaient leur intégration sociale.

- Les cinq sujets font eux-mêmes les démarches auprès des institutions prêteuses et productrices de documentation en braille ou sur cassettes lorsqu'ils doivent obtenir un livre.

- B et C nous ont mentionné avoir fait des démarches auprès de professeurs pour obtenir à l'avance la liste des documents utilisés dans les cours qu'ils donneraient la session suivante. De cette façon, ils ont pu se procurer à temps les livres nécessaires pour le début du cours.

- A, B et C disent faire le double du travail des autres étudiants pour arriver à fonctionner au même rythme qu'eux. Toutefois, C souligne à la fin de sa première année d'intégration, qu'il prend moins de temps qu'avant pour faire ses travaux. B dit qu'il faut avoir une bonne méthode de travail, savoir s'organiser, pour ne pas être débordé. Même s'il a suivi un cours de "méthodes et techniques de travail" en institution, il dit qu'il a développé lui-même son sens de l'organisation.

- La venue du spécialiste en orientation-mobilité au Cegep de B, est le fruit de la demande de B. Quant à l'entraînement en orientation et mobilité et aux cours de braille que A a reçu, c'est à ses propres démarches qu'il les doit.

- Tout au long de ses années d'intégration, D s'est chargé de se recruter des lecteurs parmi ses pairs.

Le rôle des parents

Les parents jouent un rôle important au niveau de l'intégration académique et sociale des sujets. Sur le plan académique, les parents ont agi comme lecteurs, sont allés chercher des documents à la bibliothèque, ont écrit en noir les réponses à des devoirs que leur enfant leur lisait, ont retranscrit en gros caractères les textes noirs, ont fait l'achat de livres à gros caractères et d'appareils, ont participé à des réunions d'information à l'école.

Toutefois, nous avons eu l'impression que, chez certains parents, la volonté d'aider leur enfant se transformait en surprotection. Nous croyons que cette surprotection a des conséquences négatives sur l'intégration sociale de leur enfant. La mère de A était présente pendant l'entrevue et a très souvent répondu à la place de son fils sur un ton couveur et attendri; nous n'avons pu nous empêcher d'y voir un rapport avec le manque d'autonomie de A qui recherche activement le support des adultes et attend que les voyants prennent les initiatives plutôt que de faire les premiers pas.

Lorsque les parents ne se laissent pas prendre à la grande tentation de surprotéger leur enfant et sont eux-mêmes autonomes et fonceurs, ils ont un effet très différent sur leur enfant. Par exemple, Madame C nous est apparue fonceuse et affirmative et elle pousse sa fille à se débrouiller le plus possible, nous croyons que cela explique, du moins en partie, l'assurance, l'autonomie et l'aisance sociale de sa fille.

E et sa compagne suggèrent que l'école entreprenne une action auprès des parents pour éviter qu'ils surprotègent leur enfant aveugle. Ils disent tous deux avoir souffert de la marge étroite d'autonomie que leur laissaient leurs parents. La surprotection se fait surtout sentir au niveau des déplacements. Lorsqu'ils étaient à l'institution, E et sa compagne pouvaient se déplacer sans difficulté dans la région métropolitaine. Pendant leurs congés à la maison, on ne les laissait pas sortir seul et on surveillait leurs déplacements dans la maison pour éviter qu'ils se blessent. Le père de E a tellement inculqué à son fils la peur de se faire blesser que c'est à l'âge de 18 ans que E a osé pour la première fois sortir du terrain qui entoure la maison familiale sise dans un village de 5 000 personnes; ça faisait déjà des années qu'il se déplaçait seul dans les rues de Montréal!

Intégration sociale des sujets

Ce n'est pas parce qu'un handicapé se trouve physiquement proche des élèves non-handicapés qu'il est automatiquement intégré socialement.

> "Educating handicapped students in the mainstream creates apportunity for integration, but it offers little assurance that integration will accur The task of setting handicapped students in the regular classroom and keeping them there had been accomplished( )Looking at their students in regular classroom, they (special educators) were troubled. "Yes... this student is mainstreamed but... she has no friends" " (3)

En fait, le projet américain RIM que nous avons cité précédemment * a été élaboré suite à la constatation que le handicapé sensoriel intégré est souvent isolé et a peu d'interactions avec ses pairs non-handicapés.

Tous les handicapés visuels que nous avons rencontrés nous ont mentionné que les réactions des pairs voyants et la communication avec eux constituaient la principale difficulté que créait l'intégration.

Des extraits d'entrevue sont assez éloquents à ce sujet. Par exemple, lorsque nous leur avons demandé qu'elle serait la plus grande difficulté vécue par les aveugles intégrés en maternelle, nous avons obtenu des commentaires du type:

> "Je pense aux tout petits... quand ils vont jouer dans la cour, ils vont être à part des autres" (D)
> "Si ces enfants sont gênés comme moi quand j'avais 7-8 ans, ils vont être poignés pour être tout seuls" (B)

---

(3) Hoben, M. (1980) Toward Integration in the Mainstream, in Exceptional children, vol. 47, no. 2, p. 101 - 105

* Voir "Elaboration du mode d'obtention des données"

Ou encore, en parlant des aspects les plus difficiles de leur propre intégration:

> "Au Cegep, j'ai été dans des groupes qui étaient froids comme de la glace; ils ne venaient jamais me parler" (B)

Les difficultés d'apprivoisement entre handicapés visuels et voyants se présentent tant pour le handicapé bien intégré socialement que pour celui qui est isolé.

Dans l'échantillon de handicapés que nous avons rencontrés, nous pouvons qualifier C et E de bien intégrés socialement alors que A, B et D vivent des difficultés à ce niveau. C et E se sont fait des amis à l'intérieur du milieu d'intégration, des amis qu'ils rencontrent aussi à l'extérieur de l'école. La veille de notre rencontre, C avait été invité à une partie d'anniversaire chez des amis et se rendait à une autre le soir même. Il nous a dit en parlant de la quantité de travail qu'il devait faire pour réussir en classe: "Mes études nuisent à ma vie sociale", signifiant par là qu'il devait refuser des invitations ou s'abstenir d'activités sociales. E dit qu'il était la coqueluche de l'école durant sa première année à la polyvalente; tant de gens venaient le voir à la salle d'étude, qu'il avait de la difficulté à travailler.

Même si ils ont des amis, C et E reconnaissent que les réactions des voyants constituent le problème majeur. C est de temps en temps victime de moqueries pas très gentilles. Certains l'interpellent en l'appellant "la taupe" ou encore tentent de lui faire croire qu'il y a des obstacles sur son passage. E souligne que les voyants font rarement les premiers pas pour entrer en contact avec l'aveugle; c'est à ce dernier d'amorcer les interactions.

A, B et D ne nous ont pas mentionné avoir d'amis. C'est particulièrement évident dans le cas de B; il n'a aucun ami à part les handicapés de la vue qu'il a connus en institution. Il compte passer son été à pratiquer ses loisirs préférés mais très solitaires: lecture, tricot et audition de musique. A dit qu'en dehors des périodes de cours, il est toujours tout seul. A et B mentionnent cependant avoir fait des progrès sur le plan social; nous les rapporterons plus loin.

Les sources de difficulté d'intégration sociale

Les difficultés d'intégration sociale sont le résultat d'un ensemble de facteurs pouvant jouer à des degrés différents selon les sujets. Les causes de difficultés exprimées par les personnes rencontrées sont de quatre ordres; les difficultés peuvent être créées par l'environnement social, l'environnement physique, les contraintes organisationnelles et leur propre comportement.

Facteurs provenant de l'environnement social

Plusieurs sujets nous rapportent que les voyants sont gênés et mal à l'aise en présence d'un handicapé visuel. C'est pourquoi ils entreprennent rarement la conversation; c'est l'aveugle qui doit faire les premiers pas s'il veut s'intégrer. D rapporte qu'au cours de sa participation à un travail d'équipe au Cegep, les voyants ont semblé mal à l'aise; pour réduire la tension, il a entrepris de "parler plus" mais ce fut sans succès. Deux attitudes semblent prévaloir face au handicapé intégré. Certains le considèrent comme un génie, un être supérieur parce qu'il peut fonctionner parmi les voyants; ils s'exclament et s'épatent de qualités que le handicapé ne juge pas exceptionnelles chez lui. D rapporte avoir été placé sur un piédestal et admiré pour sa mémoire. D'autres voyants s'imaginent que le handicapé visuel est un déficient mental et ils l'évitent.

B considère que les réactions des voyants face aux handicapés visuels évoluent avec l'âge. "Au primaire, ils ne sont pas gênés et posent beaucoup de questions; au secondaire, ils se mettent dans un coin et parlent de toi; au Cegep, ils offrent de l'aide mais ne posent de questions que si la conversation s'y prête".

Certains voyants utiliseront la moquerie et les mauvais tours comme nous l'avons déjà mentionné.

Même si les sujets n'ont pas fait directement de lien entre les comportements dévalorisants qu'adoptent certains enseignants et leur intégration sociale, on peut facilement s'imaginer que la comparaison du handicapé avec les autres étudiants, les introductions marginalisantes, les attitudes hostiles jouent en défaveur du handicapé intégré.

C croit que l'intégration de plusieurs handicapés visuels dans une même école peut nuire à leur intégration sociale. Il fait référence au Cegep où B étudie et où quelques anciens étudiants de l'institution poursuivent leur scolarité. Ces handicapés se tiendraient

toujours ensemble et ne se mêleraient pas aux voyants. Il a qualifié cela de ghetto de handicapés. Il ne devrait pas y avoir plus d'un handicapé intégré par école, selon C. B, par contre, dit ne pas se tenir avec les autres handicapés visuels de l'école car ils sont plus plus avancés que lui et ne suivent pas les mêmes cours. Nous ignorons si les affirmations de C sont fondées. Nous verrons plus loin l'opinion qu'ont les sujets sur les rencontres entre handicapés visuels intégrés.

Facteurs provenant de l'environnement physique

E a connu plusieurs écoles régulières (voir tableau IV) dont une polyvalente de 1 000 élèves, une de 4 000 élèves, un Cegep de région périphérique et une université à Montréal. Il a eu plus de difficulté à s'intégrer socialement dans les endroits où les étudiants sont nombreux; selon lui, il y a là plus d'individualisme et c'est alors plus difficile d'entrer en contact avec les autres. Il dit: "Ce qui m'a aidé à m'intégrer dans ma première polyvalente (celle de 1 000 élèves), c'est l'esprit de campagne; tout le monde se connait et il y a plus d'esprit de groupe".

Facteurs d'ordre organisationnel

Les étudiants aveugles intégrés doivent consacrer à leurs études deux fois plus de temps que leurs pairs voyants si ils veulent maintenir le rythme du reste de la classe. A, B et C, nous ont dit que cela les empêchait de participer aux activités parascolaires. C considère même que "ses études nuisent à sa vie sociale".

L'exemption de l'éducation physique ou la mise à l'écart pendant les activités de ce cours sont considérés comme des facteurs d'isolement social. C est bien content, cette année, d'être exempté de l'éducation physique car il a "assez souffert de rester assis sur les bancs" alors qu'il était étudiant au primaire régulier. E prone la participation de l'élève intégré aux activités parascolaires car "déjà le fait que tu ne participes pas à l'éducation physique te place à l'écart des autres - la participation aux autres activités fait voir aux autres que tu peux fonctionner. *

* Nous ignorons si l'exemption de cours est vécue de la même façon par toutes les personnes rencontrées. A nous est apparu satisfait d'avoir été exempté de plusieurs cours (latin, biologie, chimie...).

Facteurs provenant du comportement de l'élève intégré

Les handicapés bien intégrés socialement s'affirment davantage et sont plus habiles socialement. Dans le cadre de leur intégration, ils prennent plus d'initiatives, laissant moins de responsabilités aux différents adultes ressources. Les démarches entreprises par C et E auprès de l'administration de leur polyvalente pour être intégrés, les demandes de lecteur que E a faites auprès de ses pairs, les corrections apportées par C aux comparaisons discriminatoires d'un professeur et à l'introduction maladroite d'un autre enseignant. Les démarches entreprises par C auprès de compagnies d'équipement de ski en vue d'être commanditée pour participer à des compétitions de ski alpin,... sont révélateurs d'une plus grande aisance dans leurs interactions sociales et suggèrent fortement que leurs relations avec leurs pairs vont dans le même sens.

Pour A, B et D, il semble en être autrement. Ils sont moins autonomes et ne sont pas à l'aise dans leurs interactions avec les autres. De plus, nous croyons que les aveugles vivant des difficultés d'intégration sociale abordent moins souvent leurs pairs et manifestent envers eux des comportements d'évitement. La personne qui fuit la compagnie de ses pairs, ne les salue pas ou n'entreprend jamais de conversation, sera forcément isolée. Les gens que nous avons interviewés sont bien conscients de la façon dont leur comportement peut agir sur leur intégration sociale puisque la plupart nous ont dit que c'est à la personne handicapée de faire les premiers pas car les voyants éprouvent de la gêne et ne les abordent pas.

Toutefois, les convictions ne vont pas toujours avec les actes!

Nous allons rapporter quelques éléments d'entrevue révélateurs du comportement des sujets moins bien intégrés socialement.

A passe toutes ses périodes libres dans son local d'étude. Bien qu'il ait invité ses pairs à venir lui rendre visite, peu d'entre eux se seraient rendus à cette invitation. La probabilité qu'il entre en contact avec ses camarades serait plus grande si, au lieu de se mettre à l'écart, il passait une partie de ses périodes libres aux mêmes endroits qu'eux.

B et D nous disent aller à leurs cours puis retourner chez eux immédiatement après.

A, B et D se disent gênés. B se dit tellement gêné qu'au primaire régulier, il passait ses récréations à marcher à côté du professeur et qu'au début de l'année au Cegep, il était incapable de solliciter l'aide des voyants pour trouver son local ou identifier une place libre dans la classe. (Ces choses ont changé depuis).

De plus B nous a dit que certains groupes d'élèves étaient "froids comme de la glace; ils ne viennent jamais me parler" et que d'autres étaient merveilleux; ils viennent me parler". Cependant B se dit capable d'entreprendre des conversations et s'introduire dans celles déjà en cours!

D aimerait recevoir un entraînement aux habiletés sociales, il aimerait apprendre à entreprendre des conversations, à aborder les gens car il dit avoir des difficultés à le faire *

Les sujets ont manifesté beaucoup de réserve quant à l'impact que peut avoir les travaux d'équipe sur leur intégration sociale. Les seules circonstances où les travaux d'équipe ont été vécus comme positifs sont les occasions où les sujets ont servi de ressource à l'équipe parce que le thème du travail était "les handicapés de la vue". Le fait que l'aveugle n'ait pas facilement accès à la documentation en Noir et ne puisse écrire le Noir sans sa dactylo peut créer du ressentiment de la part des voyants qui ont l'impression de faire tout le travail. C et E considèrent qu'on néglige alors leur contribution au niveau des idées; selon E, l'aveugle n'a pas la même perception que les autres d'un problème et cela peut le conduire à produire des idées originales. En fait bien que l'accès à la documentation soit souvent problématique, on peut se demander si ce ne sont pas les préjugés des voyants ainsi que le type de travail d'équipe qui sont en cause. A dit avoir été exploité à une occasion par ses collègues d'équipe qui l'ont laissé faire tout le travail; il a organisé pour eux un diaporama, la venue d'un conférencier et rédigé un travail alors qu'ils n'ont pas levé le petit doigt.

A nous a affirmé avec beaucoup de conviction que "quand tu es un handicapé visuel, il faut que tu aies une grande langue pour faire connaître tes besoins et acquérir de l'autonomie". Après l'entrevue, il est venu nous reconduire à l'arrêt d'autobus. Il s'est trouvé à circuler à l'intérieur du trottoir et sa canne s'accrochait fréquemment dans la pelouse qui le borde. Nous lui avons demandé s'il se guidait habituellement sur le bord extérieur du trottoir et il a répondu "oui". Il venait de passer deux heures à nous parler de son handicap et il a été incapable de nous demander d'échanger nos côtés de trottoir! A semble conscient du comportement qu'il devrait avoir mais a quelques difficultés à concrétiser ses convictions.

La facilitation de l'intégration sociale

Nous avons tenté de cerner tout au long des entrevues, les activités scolaires, les mesures prises par les professeurs ou la direction, les comportements du handicapé intégré qui ont été perçus comme agents facilitateurs de l'intégration sociale. Nous colligerons ici leurs expériences vécues et leurs opinions à ce sujet.

Les personnes rencontrées apprécient pouvoir parler à leurs pairs de leur handicap et des moyens qu'ils utilisent. Ils ont constaté que cela détendait les relations voyants-handicapés et constituait pour eux une occasion de se faire connaître. A et B ont eu l'occasion de parler de leur handicap par l'entremise d'une activité scolaire. C'est dans le cadre d'un examen oral en sociologie réalisé en classe que A a pu s'exprimer. Le sujet de son exposé était "les handicapés visuels". Toute la classe a écouté dans un silence religieux l'exposé de A; alors que celui-ci devait durer 15 minutes, il s'est étendu sur une heure tant les élèves avaient de questions à lui poser.

* G aimerait aussi avoir un tel entraînement et F évalue à 10 l'importance qu'il accorderait à cet entraînement (échelle de 0 à 10 ou 10 signifie très important).

La présence de B dans une des équipes de travail d'un cours de sociologie a conduit ce groupe à choisir "les handicapés visuels" comme sujet. B a organisé pour son équipe une visite de l'institution et a eu l'occasion de parler de son handicap. Depuis ce temps, les quatres membres de l'équipe constituent pour B ce qu'il appelle "des connaissances", c'est-à-dire des gens qui le saluent dans les corridors. Suite à l'introduction que le professeur leur a faite au début du cours, C et E nous ont dit avoir été bombardés de questions. C avait l'impression de donner des conférences au début de chaque cours; plusieurs venaient lui demander d'écrire leur nom en braille. Le phénomène s'est graduellement estompé.

Nous avons déjà mentionné que tous les handicapés rencontrés considèrent nécessaire d'amorcer des interactions avec les voyants, ceux-ci étant trop timides pour faire les premiers pas. Il va donc de soi que les habiletés et occasions pour entreprendre des conversations avec leurs pairs sont considérées par les sujets, comme essentielles à l'intégration sociale. Les périodes de battement entre les cours, les moments précédant le début des cours, les situations d'attente (exemple fourni par E; lorsque le professeur n'est pas arrivé et que le local est sous clé) sont les moments privilégiés par les sujets pour entreprendre des conversations. Certains cours aussi se prêtent mieux aux contacts entre étudiants; C s'est fait son premier ami au cours d'espagnol, cours qu'il décrit comme moins théorique. E signale, fort judicieusement, qu'il n'est pas tout d'amorcer les conversations, il faut aussi avoir des choses intéressantes à dire si on veut les maintenir.

B dit que les situations où les voyants l'ont aidé, soit de leur propre initiative, soit en réponse à sa demande, lui ont parfois fourni des occasions de se faire connaître.

E voit dans le professeur un bon médiateur entre l'aveugle et ses pairs voyants. Il cite en exemple, la suggestion que le professeur a faite à ses pairs de lui servir de lecteurs. Ceux qui se sont rendus à cet appel ont pu faire connaissance avec lui.

E a participé et organisé plusieurs activités parascolaires. Au CEGEP, il a mis sur pied un club d'échecs et organisé un tournoi d'échecs intercollégial; il a participé à la radio-étudiante du Cegep et a fait des démarches pour qu'elle soit sur la chaîne F.M.; à l'université, il a milité dans le cadre de la grève qui se déroulait afin d'être mêlé aux activités des étudiants. Il croit que la participation aux activités parascolaires et aux évènements de l'école sont très importants pour l'intégration sociale de l'étudiant handicapé; "Si tu ne participes pas, tu es mis à part".

Lorsqu'il était en Secondaire V, E logeait en résidence d'étudiants. Les contacts avec ses pairs en dehors des périodes de cours ont donc été beaucoup plus fréquents que s'il avait pu retourner chez lui. Il reconnaît qu'il y avait une vie de groupe assez importante aux résidences.

A a fait la vente de chocolat au profit de la Magnétothèque. Se promener dans le collège en annonçant son chocolat a été vécu comme un très bon moyen de se faire connaître.

Vécu et opinions à propos de leur intégration

Les sujets qui ont passé du milieu institutionnel à l'école régulière ont vécu un cheminement semblable, d'abord des appréhensions, puis des débuts difficiles et enfin une grande satisfaction.

Nous avons déjà rapporté que l'institution avait inculqué chez les étudiants que nous avons rencontrés de profondes craintes envers l'école régulière*. B était si terrorisée à l'idée d'entrer au Cegep qu'à la fin du secondaire V, elle aurait souhaité que le temps fasse marche arrière. C, qui semble une personne assez sûre d'elle a senti le besoin d'aller recueillir les impressions de ceux qui avaient été intégrés avant elle.

La période de transition de l'institution au milieu régulier a été vécue comme difficile. Le passage de petits groupes de trois étudiants à des groupes de trente élèves, l'adaptation à la vie et au travail avec les voyants, les réactions discriminatoires de certains pairs et professeurs, le branle-bas des périodes de battement entre les cours, la pénurie de documents en braille, la nécessité de se trouver un mode de fonctionnement, une façon de travailler en classe régulière, sont les principaux problèmes mentionnés par les sujets. E mentionne, qu'au début, l'intégration lui demandait une grande dépense d'énergie car il lui fallait continuellement foncer; lorsque le soir arrivait, il était très fatigué. B a même eu envie de reporter sa première session au Cegep d'un semestre, pour cette personne très gênée, atterrir dans le monde des voyants, demander de l'aide pour trouver les locaux de cours, apprendre à se rendre au Cegep a semblé au début une tâche insurmontable.

Une fois les premiers moments d'adaptation passés, tous les sujets se disent très satisfaits d'être intégrés. B veut aller faire un témoignage à ceux qui sont encore en institution; il compte leur dire qu'en sortant du milieu protecteur et fermé de l'institution, on apprend à se débrouiller et que les craintes qu'on leur a inculquées face aux écoles de voyants sont injustifiées.

---

* Nous avons peu de renseignements sur le type de craintes qui ont été transmises. Les sujets rapportent sans spécifier qu'on leur a fait paraître les écoles régulières comme "une très, très grosse montagne" "une grosse affaire", "quelque chose de très, très difficile". Lorsque nous avons demandé un exemple à B, il nous a dit qu'on les avait prévenus qu'ils auraient au Cegep de "très gros travaux difficiles". Il est difficile de départager, dans un cas semblable, ce qui est dû aux craintes normales associées à tout changement de milieu, aux avertissements habituels des professeurs de secondaire aux futurs "Cégépiens" ou aux craintes créées par des mises en garde répétées et exagérées. Une chose est certaine, tous les sujets rapportent le même phénomène.

B regrette de ne pas avoir été intégré en secondaire V car cela l'aurait préparé à entrer au Cegep. Il dit avoir appris sans efforts à vivre au milieu des voyants et se trouve satisfait des progrès qu'il a réalisés sur le plan social; il demande de l'aide sans difficultés, s'immisce dans les conversations et s'est fait des "connaissances". B est aussi satisfait de ses notes qui se situent au dessus de 70%.

C ne tarit pas d'éloges sur l'intégration. Il la qualifie de changement de vie. Il se sent maintenant étranger lorsqu'il entre en contact avec les handicapés restés en institution: "c'est un autre monde; ils ne font que parler des handicapés". C est également épaté du nombre de choses nouvelles qu'il a apprises cette année. Il dit qu'à l'institution, lorsque les élèves ne voulaient pas exécuter une tâche, on les laissaient faire et qu'il arrivait que les enseignants sautent les étapes du programme qu'ils jugeaient trop difficiles pour des handicapés visuels; quand les examens du Ministère ont été introduits à l'institution, C les a tous coulés. C dit apprendre plus à la polyvalente parce qu'il est plus motivé et qu'on y enseigne plus de choses*.

E n'a jamais regretté l'institution, contrairement à certains des handicapés visuels intégrés avec lui à Charlesbourg; il souhaiterait même avoir été intégré avant car "j'aurais pu sortir avec mes chums tous les soirs".

E a été intégré dans deux polyvalentes différentes; la première était une petite polyvalente de région périphérique et la seconde, celle de Charlesbourg à Québec. Cette dernière offre tout un éventail de services aux nombreux handicapés visuels qui y sont intégrés. E a apprécié les services qu'offre la polyvalente de Charlesbourg, notamment la facilité d'obtention des documents en braille mais a quand même préféré l'année qu'il a passée dans la première polyvalente, où il était le premier et le seul aveugle et où les services étaient inexistants: "C'est bon qu'il y ait pas mal de services... c'est sûrement plus rentable qu'ils soient centralisés... mais c'est préférable que tu fasses ton cours dans ton milieu... A ma première polyvalente, ça a été ma meilleure année au point de vue pédagogique; je me sentais mieux... socialement; c'est mieux d'être dans son milieu même s'il y a moins de services. De plus, il a déjà souligné à quel point son intégration sociale a été facilitée par "la mentalité de campagne et l'esprit de groupe" de sa première polyvalente. Il faut cependant souligner que E a perdu son père pendant son année à Charlesbourg et dit en avoir été très perturbé.

---

* Interrogé sur les difficultés qu'il aurait pu avoir à rattraper les élèves du régulier, il a répondu qu' "il n'était pas si en retard que ça". On peut donc se demander si cette impression de réaliser beaucoup plus d'apprentissages ne vient pas plutôt du changement de milieu physique et social qui colore différemment les apprentissages scolaires.

Opinions sur l'intégration complète d'aveugles dès la maternelle

Les personnes rencontrées ont exprimé des réticences et des craintes face à la possibilité d'intégrer complètement des aveugles dès la maternelle. Ils croient que les enfants seront surchargés s'ils doivent apprendre le braille, l'orientation et mobilité en même temps qu'ils suivent la classe régulière. B redoute que le professeur régulier ne puisse fournir à l'aveugle intégré l'attention individuelle dont il a besoin. Il croit, par exemple, que pour faire apprendre certains mots, certaines habiletés (ex.: lire l'heure sur une montre), le professeur devra faire toucher à l'aveugle ce qu'il lui suffit de montrer aux élèves voyants. B pense aussi que le professeur d'éducation physique devra aller placer les membres de l'aveugle pour qu'il puisse exécuter les mouvements qu'il enseigne à la classe. Devant ces adaptations à apporter à son enseignement, l'enseignant pourrait, ou bien percevoir l'enfant intégré comme une surcharge, ou bien éviter de s'en occuper.

Plutôt que d'intégrer dès la maternelle, B et E proposent que l'intégration se fasse au niveau du secondaire II. E dit qu'à ce moment, l'aveugle possède bien le braille, l'orientation et mobilité et qu'il a franchi la période d'adaptation au secondaire. B suggère que l'intégration se fasse graduellement, en commençant par les cours optionnels ou "moins importants". Si toutefois l'intégration dès la maternelle était réalisable, E dit qu'il en serait bien content car ceux qui seront intégrés seront pas mal moins poignés". Ces élèves n'auraient pas à traverser une période d'adaptation à la vie avec les voyants semblable à celle qu'il a vécue à son arrivée à la polyvalente.

Lorsque nous leur avons demandé quelle serait la plus grande difficulté que rencontreraient les enfants intégrés, ils ont tous mentionné les réactions des pairs voyants, l'isolement social; la compagne de E a même parlé "de cruauté des autres". Il semble que les situations de jeu ou d'équipe telles que les récréations et l'éducation physique soient des circonstances où l'isolement est particulièrement pénible. Deux des personnes rencontrées nous ont en effet suggéré que l'enseignant fasse des efforts particuliers pour y faire participer l'enfant aveugle; D croit que le professeur devrait organiser des jeux auxquels les handicapés pourraient se mêler et A propose que l'école fasse l'acquisition de jouets permettant aux voyants et handicapés de jouer ensemble (ballons sonores, par exemple). E suggère que les étudiants voyants soient sensibilisés par leur professeur.

Si les enseignants n'ont pas été sensibilisés et renseignés, les enfants aveugles vont faire face à des difficultés. Les gens interviewés disent que les enseignants devraient savoir en quoi consiste un handicap visuel, quels sont les moyens et aides dont dispose leur élève, que l'élève peut bien fonctionner en classe régulière en se servant de ses aides, sans que le professeur ait à révolutionner sa façon d'enseigner. Ils ont suggéré différents biais par lesquels les enseignants pourraient être sensibilisés et renseignés. Certains croient que c'est à l'élève intégré de renseigner le professeur car il est le mieux placé pour savoir ce qui lui convient. D'autres y voient la tâche d'une personne ressource ou de la direction parce que l'élève intégré peut oublier des choses ou mal se faire comprendre. C pense que c'est une personne de l'école, proche des enseignants impliqués, qui doit s'occuper de sensibiliser les professeurs. Cette suggestion nous semble la meilleure car comme C nous l'a dit, "c'est difficile de dire au professeur ce dont tu as besoin quand tu es au primaire".

Nous avons demandé aux cinq aveugles s'ils croyaient que l'école devrait prévoir des occasions de rencontres pour les handicapés visuels intégrés dès la maternelle, afin qu'ils puissent échanger*. Les opinions ont été partagées. D n'en voit pas la nécessité; C y est opposé; B pense que c'est une bonne idée mais pour les étudiants du secondaire seulement. Pour E et sa compagne, il y a des problèmes que seuls les handicapés de la vue peuvent comprendre et entre eux, ils pourraient échanger les solutions qu'ils ont trouvées à ces problèmes. Par exemple, ils peuvent et faire part de trucs d'orientation et mobilité. La compagne de E a vécu une expérience où l'exemple fourni par un autre handicapé visuel lui a permis de surmonter sa gêne; elle est maintenant capable de demander au personnel de la cafétéria de lui décrire le genre et l'emplacement des différents plats après avoir vu un autre demi-voyant le faire.

Une expérience vécue par B alors qu'il était en maternelle (privée régulière) laisse entrevoir la possibilité que les parents d'élèves voyants puissent créer des difficultés aux enfants intégrés. La jardinière avait organisé pour la fin de l'année un spectacle; B faisait partie de la chorale. Parce que B se balançait beaucoup en chantant, les parents des autres enfants (tous des professionnels, aux dires de Mme B) ont demandé à la jardinière de retirer B du spectacle; si elle n'optempérait pas, ils retireraient leurs enfants de la chorale. Bien qu'elle ait été sensibilisée au handicap de B, la jardinière a cédé. B, qui avait semblé si heureux de son rôle dans la chorale, a connu un épisode de dépression; il ne mangeait presque plus, passait beaucoup de temps à dormir et semblait démotivé.

---

* Cette question nous a été suggérée par une expérience réalisée aux Etats-Unis, expérience où on avait organisé des réunions entre adolescents handicapés de la vue, intégrés dans différents milieux. Ces réunions voulaient favoriser l'intégration sociale par l'entremise du support du groupe.

A N N E X E 7

Forme no 2 du questionnaire

Introduction à l'interviewé

La Commission des Ecoles catholiques de Montréal a commencé depuis quelques années à intégrer des handicapés de la vue en classe régulière. Veux-tu que je t'explique ce que veut dire "intégrer quelqu'un dans une classe régulière"?... Jusqu'à maintenant on a intégré seulement des élèves qui peuvent lire le Noir. On veut maintenant se préparer à intégrer des handicapés de la vue dont le mode de fonctionnement en lecture est le braille. Dès l'an prochain, il y aura deux aveugles en maternelle. D'ici quatre ans il y aura environ sept élèves qui utiliseront le braille dans les classes régulières.

Cela demande de la préparation. Si on veut que l'intégration soit une expérience intéressante et réussie tant pour l'élève qui est intégré, que pour les professeurs qui lui enseigneront et pour les élèves voyants qui le cotoieront, il faut y penser d'avance.

C'est ici qu'intervient ta contribution. Ton expérience de la classe régulière fait de toi une personne ressource précieuse dans l'élaboration de nos plans. En se basant sur ton expérience de la vie scolaire et celle d'autres handicapés de la vue, on pourra se faire une idée des services qu'il est nécessaire d'implanter, des erreurs à ne pas répéter ou à prévenir et de l'information à distribuer.

Je suis intéressée à ce qu'on fasse ensemble un tour d'horizon des différentes facettes de ta vie d'étudiant pour que tu m'indiques qui t'a rendu service ou que tu as apprécié, ce qui t'a posé des problèmes ou que tu n'as pas aimé et ce qui t'a manqué et que tu aurais aimé obtenir.

C'est ton opinion, tes idées qui m'intéressent; il n'y a donc pas de bonnes ou de mauvaises réponses à mes questions. C'est d'ailleurs important que tu sois à l'aise d'exprimer tes idées car elles serviront à élaborer nos programmes et à aider d'autres élèves intégrés. Je vais d'ailleurs prendre en note ce que tu me dis, pour ne rien oublier. Rassure-toi les renseignements que tu me donnes sont confidentiels. Si tu as besoin que je te précise une de mes questions, n'hésite pas à me demander des éclaircissements.

Identification de l'interviewé

Afin de bien situer ce que tu vas me dire dans son contexte, j'ai d'abord besoin de quelques renseignements à ton sujet.

Nom:

Age:

Sexe:

Endroit d'étude:

Niveau scolaire:

Mode de fonctionnement en lecture:

☐ Braille

☐ Noir

☐ Le braille et le Noir (indiquer le mode de fonctionnement le plus fréquemment utilisé).

Age d'apparition du handicap:

Itinéraire scolaire

PRIMAIRE							SECONDAIRE					CEGEP			UNIVERSITE			
1	2	3	4	5	6	7	I	II	III	IV	V	1	2	3	1	2	3	
																		Ecole spéciale
																		Classe spéciale dans école régulière
																		Classe régulière

Indique si P.C., P.L. ou G

Option: Indique l'option

Discipline

Autre insitution d'enseignement:

1. Les activités scolaire

Etre étudiant, ça implique réaliser toutes sortes de tâches que ce soit en classe ou ailleurs. Il est probable que pour certaines d'entre elles, tu adoptes des moyens spéciaux, moyens qui peuvent avoir leurs bons et leurs mauvais côtés. Il en existe peut-être que tu aimerais utiliser mais dont tu ne peux te servir pour une raison quelconque.

J'aimerais que nous abordions une par une les différentes tâches qu'implique ta vie d'étudiant et que nous fassions le tour des moyens qui peuvent t'aider à les réaliser.

Activité	Comment t'y prends-tu? Numéro de la question	Quels sont les problèmes que ce ou ces moyens posent? Numéro de la question	S'il existe d'autres moyens que tu aimerais utiliser, pourquoi ne les utilises-tu pas? Numéro de la question	Pourquoi tu n'as pas mentionné les moyens suivants: (nommer ceux omis) Numéro de la question et moyens.
Lorsque le professeur fourhit de l'information à prendre en note.	1.11	1.12	1.13	1.14 Magnétophone Tablette et poinçon Demander de l'aide à un autre élève Demander au professeur d'adopter une mesure spéciale.
Lorsque le professeur fournit un texte écrit en Noir et demande qu'il soit lu immédiatement.	1.21	1.22	1.23	1.24 Demander à quelqu'un de le lire pour toi (qui) - Optacon
Lorsque le professeur fournit un texte écrit en Noir et demande qu'il soit lu dans un délai assez court.	1.31	1.32	1.33	1.34 Demander à quelqu'un de le lire pour toi (qui). - Optacon
Lorsque le professeur fournit un texte écrit en Noir et demande qu'il soit lu dans un délai assez long.	1.41	1.42	1.43	1.44 Faire enregistrer. Faire mettre en braille. Faire lire par quelqu'un. - Optacon.
Lorsque tu dois effectuer un travail pour lequel tu dois trouver et consulter plusieurs documents (travail de recherche).	1.51	1.52	1.53	1.54 Consulter les différentes bibliothèques-braille. Consulter la Magnétothèque Demander de l'aide Utiliser les services de référence et prêt inter-bibliothèques des bibliothèques publiques.

Activité	Comment t'y prends-tu?	Quels sont les problèmes que ce ou ces moyens posent?	S'il existe d'autres moyens que tu aimerais utiliser, pourquoi ne les utilises-tu pas?	Pourquoi tu n'as pas mentionné les moyens suivants: (nommer ceux omis)
	Numéro de la question	Numéro de la question	Numéro de la question	Numéro de la question et moyens.
Lorsque le professeur écrit au tableau.	1.61	1.62	1.63	1.64 Demander au professeur qu'il lise ce qu'il écrit. Demander à un étudiant de le lire pour toi.
Lorsque le professeur utilise des cartes géographiques.	1.71	1 72	1.73	1.74 Demander à quelqu'un une description. Utiliser des cartes en relief.
Lorsqu'il y a utilisation de documents audio-visuels (diaporama, vidéo, films. ...)	1.81	1.82	1.83	1.84 Demander à quelqu'un des explications. Ecouter.
Lorsque tu dois effectuer des calculs.	1.91	1.92	1.93	1.94 Abaque. Calculatrice parlante.
Lorsque tu dois te déplacer dans l'école.	1.101	1.102	1.103	1.104 Canne blanche Chien guide.

1.00 Y a-t-il d'autres activités scolaires pour lesquelles tu utilises des moyens spéciaux?
Si oui, décrire.

2. L'intégration sociale

Tu as cotoyé plusieurs étudiants voyants. Les connaître, te faire connaître d'eux, partager des activités avec eux, peut avoir été à certains moments facile, à d'autres difficile. Le comportement que le professeur adopte, les activités qui sont organisées en classe ou dans l'école peuvent parfois favoriser, parfois réduire les contacts avec les autres étudiants.

2.1 Parmi les comportements que tes différents professeurs ont adoptés, parmi les activités qui ont été organisées en classe ou dans l'école, lesquels ont favorisé les contacts entre toi et les étudiants voyants?

2.2 Lesquels ont rendu plus difficiles les contacts entre toi et les étudiants voyants?

2.3 Y a-t-il des choses que les professeurs n'ont pas faites, des activités qui n'ont pas été organisées, et qui, d'après toi, auraient facilité tes contacts avec les étudiants voyants?

2.4 Y a-t-il des informations que tu juges important que les autres étudiants reçoivent lorsqu'il y a un handicapé de la vue par mi eux?

2.5 De quelle façon devraient-ils être informés?

2.6 L'école devrait-elle prévoir des activités ou occasions pour permettre aux handicapés de la vue intégrés de se rencontrer?

2.7 As-tu des suggestions à faire à ce sujet?

3. L'enseignant itinérant

Certains étudiants handicapés de la vue reçoivent l'aide d'un enseignant itinérant. Son rôle est de fournir à l'étudiant une aide et un support supplémentaire face à ses difficultés académiques et aux difficultés créées par son handicap.

3.1 As-tu déjà reçu l'aide d'un enseignant itinérant?

Si oui

3.2 A quel moment pendant tes études?

3.3 Combien de fois par semaine rencontrais-tu ton enseignant itinérant?

3.4 Pendant combien de temps as-tu bénéficié de l'aide d'un enseignant itinérant.

Parmi les choses que l'enseignant itinérant faisait avec toi, il y a peut-être des choses qui t'aidaient ou que tu aimais et d'autres qui ne t'aidaient pas ou que tu n'aimais pas. Il y a peut-être aussi, des choses que l'enseignant itinérant ne faisait pas, mais que tu aurais aimé qu'il fasse.

3.5 Parmi les choses que l'enseignant itinérant faisait avec toi, quelles sont celles qui t'aidaient ou que tu aimais?

3.6 Quelles sont celles qui ne t'aidaient pas ou que tu n'as pas aimées?

3.7 Quelles sont celles que l'enseignant itinérant ne faisait pas mais que tu aurais aimé qu'il fasse?

Si non

3.8 Aurais-tu aimé recevoir l'aide d'un enseignant itinérant?

Si oui

3.9 Quelles sont les choses que tu aimerais qu'un enseignant itinérant fasse pour toi?

Si non

3.10 Pourquoi tu n'aurais pas aimé recevoir l'aide d'un enseignant itinérant?

4. Les enseignants

Depuis que tu as commencé à étudier tu as eu affaire à plusieurs enseignants. Certains étaient peut-être bien préparés à te recevoir dans leur classe et savaient comment faire pour t'aider. Mais ce n'était peut-être pas le cas de tous, certains enseignants ont possiblement fait des choses qui t'ont rendu la tâche plus difficile. Il est possible aussi que tu aies pensé à des choses qu'ils auraient pu faire mais qu'aucun d'entre eux n'ait pensé à les faire.

1.1 Parmi les choses que tes différents enseignants ont faites quelles sont celles qui t'ont aidé ou que tu as appréciées?

1.2 Quelles sont celles qui t'ont rendu la tâche plus difficile ou que tu n'as pas aimées?

1.3 Y a-t-il des choses qu'aucun de tes enseignants n'a pas faites et que tu aurais aimé qu'il fassent?

1.4 Quelles sont les informations que tu juges important qu'un enseignant possède lorsqu'il a un handicapé de la vue parmi ses élèves?

1.5 De quelle façon les enseignants devraient-ils être informés?

5. Programmes d'entraînement et d'information

Il existe différents programmes d'entraînement et d'information qui peuvent être utiles à la personne handicapée de la vue. Ces programmes peuvent être offerts par des organismes gouvernementaux ou privés. D'autres n'ont jamais été mis sur pied. Je vais te décrire quelques uns de ces programmes et te poser des questions à leur sujet.

Poser chacune des questions suivantes pour chaque programme d'entraînement et de renseignement qui les suivent:

Question 1.

Si l'école offrait aux étudiants handicapés de la vue des cours spéciaux de (de l'information sur)... (mettre le nom du programme), c'est-à-dire..... (décrire le programme), à combien évaluerais-tu l'importance à accorder à ces cours (renseignements) sur une échelle de 1 à 10, où "1" signifie "aucune importance" et "10" signifie "énormément d'importance"?

Question 2.

Quelles raisons motivent ton choix?

Question 3.

A date, quelle formation (information) as-tu reçue à ce sujet? (endroit, durée, responsable).

Question 4.

Qu'est-ce que tu as apprécié le plus de cette formation (information)?

Question 5.

Quelles sont les choses que tu n'as pas appréciées ou que tu as jugées inutiles en rapport avec ce programme?

Question 6.

Quelles sont ces choses qui ont manqué à cette formation ou information?

Nom des programmes et description

- 5.11 à 5.16

Entraînement en orientation et mobilité.

L'entraînement en orientation et mobilité veut montrer au handicapé visuel à se déplacer efficacement et avec assurance dans ses différents milieux de vie ainsi que dans les environnements qui ne lui sont pas familiers. Pour cela, on lui enseigne à utiliser au maximum ses différents sens, à se faire des plans des endroits où il doit se déplacer, à se servir des aides à la mobilité telle que la canne blanche.

- 5.21 à 5 26

Entraînement aux habiletés sociales

Un entraînement aux habiletés sociales vise à rendre ceux qui en bénéficient plus à l'aise et plus habiles dans leurs interactions sociales avec les gens qui les entourent. Aborder les gens, converser, faire des demandes, des critiques et des compliments, exprimer ses sentiments et ses idées, refuser de l'aide, répondre à la moquerie, etc... font habituellement partie des comportements que ce type d'entraînement vise à parfaire.

- 5.31 à 5.36

Entraînement à l'écoute.

Cet entraînement vise à amener la personne qui en bénéficie à utiliser son audition plus efficacement. C'est apprendre à explorer et connaître son environnement physique et social à partir des sons, des mots qu'on peut y entendre. Par exemple, on peut y apprendre des trucs pour retenir de façon efficace ce qu'on entend, à reconnaître ce qu'il est important de retenir ou de prendre en note.

- 5.41 à 5.46

Cours d'arts ménagers

On y enseigne à se faire à manger, à entretenir ses vêtements et sa maison, etc...

- 5.51 à 5.56

Cours de communication non-verbale.

On y enseigne à communiquer ses émotions à l'aide de l'expression de son visage, de sa posture, du ton de sa voix, ...

- 5.61 à 5.66

Des cours d'éducation sexuelle qui tiennent compte de leur handicap.

Le professeur enseigne l'anatomie de l'homme et de la femme à l'aide de modèles qui peuvent être touchés plutôt qu'avec des illustrations et décrit les comportements amoureux habituels des voyants.

- 5.71 à 5.76

De l'information sur les différents services et associations pour handicapés de la vue.

- 5.8. à 5.86

De l'information sur les services que les bibliothèques publiques et scolaires peuvent leur fournir.

- 5.91 à 5.96

De l'information sur les carrières accessibles aux handicapés de la vue et sur comment se chercher du travail.

6. Les organismes et associations.

Il existe quelques organismes, associations ou projets qui offrent des services aux personnes handicapées de la vue. Si tu le veux, nous allons ensemble en faire le tour de façon à ce que tu m'indiques les différentes choses qu'ils ont faites pour toi.

Es-tu déjà entré en contact avec l'I.N.C.A. pour autre chose que l'emprunt de livres?

Es-tu déjà entré en contact avec l'I.N.L.B. pour autre chose que l'emprunt de livres?

Es-tu déjà entré en contact avec Converto-braille?

Es-tu déjà entré en contact avec l'Etape?

Es-tu déjà entré en contact avec A.M.E.O.?

Es-tu déjà entré en contact avec l'A.I.V.Q.?

Es-tu déjà entré en contact avec Les loisirs Métropolitains pour Handicapés Visuels?

Si oui

Quelles sont les choses que cet organisme a faites pour toi?

Qu'en as-tu pensé?

7. Les difficultés de l'intégration

7.1 D'après toi- qu'est-ce qui va poser le plus de problèmes aux élèves qu'on va intégrer?

7.2 Comment penses-tu qu'on devrait atténuer ou élim.ner ces difficultés?

7.3 Y a-t-il d'autres difficultés pour lesquelles il faudrait prévoir une solution?

ANNEXE VI

Pierre Paradis.

Participation des handicapés visuels aux activités physiques et sportives dans les écoles de la C.E.C.M.

La participation des handicapés visuels aux activités physiques et sportives dans les écoles de la Commission des écoles catholiques de Montréal

Avril 1981

Pierre Paradis, professeur
Sciences de l'Education
Université du Québec à Rimouski

PROBLEMATIQUE

En septembre 1976, le Ministère de l'éducation publie les recommandations du comité "Copex" pour l'éducation de l'enfance en difficulté d'adaptation et d'apprentissage[1]. Le rapport propose principalement l'adoption d'une politique officielle visant le développement optimal de l'enfant en difficulté et son intégration dans le milieu le plus normal possible[2]. Cette position implique à moyen terme la disparition progressive des classes spéciales et l'intégration des enfants dans le "mainstream" du curriculum régulier.

> "....l'intégration de l'enfance en difficulté dans le secteur de l'enseignement régulier suivant un vaste courant qualifié de "mainstreaming"[3].

L'école régulière est alors considérée comme le milieu le plus normal possible pour apprendre et être éduqué. Le principe est coloré d'un humanisme indiscutable sur le plan théorique, sauf qu'il semble de plus en plus apparent que certaines activités du curriculum conçu pour les enfants ne peuvent répondre aux besoins de tous les enfants et de fait,

---

(1) Gouvernement du Québec, Ministère de l'éducation, L'éducation de l'enfance en difficulté d'adaptation et d'apprentissage au Québec, septembre 1976.

(2) Idem, p. 545.

(3) Idem, p. 572.

interrogent la partie pratique du principe.

Dans cette perspective, les activités de mouvement à caractère collectif, régies par des règles et des normes hermétiques, ont et auront des difficultés particulières pour permettre la participation des étudiants qui n'entrent pas dans les normes jusque là retenues. De toute façon, il n'y a pas que les handicapés mentaux, sociaux, physiques et sensoriels qui n'entrent pas dans ces normes; nombre d'enfants dits normaux ne peuvent rencontrer les exigences de compétence et d'habileté requises pour la participation dans les sports collectifs organisés par l'école, soi-disant dans une perspective d'éducation.

Faut-il se surprendre alors que les professeurs itinérants pour les handicapés visuels de la C.E.C.M. aient été les premiers, pour ne pas dire les seuls, à protester parce que certains enfants à la vue limitée devaient demeurer ou demeuraient assis lors d'activités sportives. Les éducateurs physiques eux-mêmes n'avaient pas pris conscience du problème... Il faut avouer que par tradition, ils s'accommodent fort bien du fait que des participants se retirent d'eux-mêmes...des activités de compétition. L'excuse est facile; ils n'ont pas de talent...! Mais si une telle attitude a été acceptée dans les milieux municipaux du loisir et du sport amateur, doit-il en être ainsi dans les milieux dits

d'éducation? Doit-on démocratiser l'activité physique et sportive à l'école malgré les différences individuelles qui peuvent constituer des barrières à la participation? Ceux qui ne sont pas handicapés de la vue ont-ils aussi des défenseurs?

Quelles sont les composantes agissantes d'un tel état de fait? Sous les titres de sujet, agent, objet, termes qui sont conséquents avec notre grille d'évaluation[4], nous analyserons la problématique constatée dans l'accès des handicapés visuels de la C.E.C.M. à la pratique sportive. Après cette évaluation de la situation, nous envisagerons les solutions susceptibles de résorber les difficultés perçues.

ANALYSE DE LA SITUATION

La situation du point de vue du sujet (étudiant)

55 étudiants handicapés de la vue reçoivent des services éducatifs dans quatre (4) régions de la C.E.C.M. Ces services leur sont donnés selon la philosophie de l'intégration au milieu le plus normal possible. Le degré du handicap varie passablement, tout comme la personnalité de ces enfants.

Nous avons rencontré un jeune handicapé de 12 ans très costaud, capable de se défendre, et les problèmes qu'il

---

(4) Pierre Paradis, Une analyse de la situation d'apprentissage et la démarche pédagogique de l'agent d'éducation, dans Le défi éducatif du sport à l'école, Fédération du sport scolaire, Editions Despert-Bellarmin, 1980, p. 121-162.

éprouve sont minimisés par la crainte qu'il inspire aux autres étudiants de son âge. Par contre, la morphologie physique de certains autres enfants provoque un rejet spontané de la part des coéquipiers qui ne sont pas dupes des inconvénients d'avoir un coéquipier peu efficace au jeu. Les interviews nous ont révélé que, fondamentalement, les handicapés visuels sont craintifs: ils ont peur d'être blessés, peur de se faire mal, peur de briser leurs lunettes, peur de la réaction des autres à leurs erreurs. Certains enfants se présentent avec des avis médicaux de restriction d'activités violentes. On se demande ce qu'est une activité violente: ce concept reste à éclaircir.

Il est apparu évident que la personnalité du handicapé visuel avait une influence prépondérante sur la réaction des autres étudiants à son égard. Les interviews des professeurs itinérants confirment que les enfants rejetés ont tendance à accepter de se retirer plutôt que d'envisager un rejet par des paroles désagréables ou par une réaction ouverte de la part des coéquipiers. De plus, lorsque le handicap visuel est sérieux, les problèmes d'intégration s'accroissent à tous les niveaux de l'activité physique.

La rencontre avec un professeur d'éducation physique du primaire a révélé des constantes dans les caractéristiques motrices de ces enfants. Ils ont des problèmes d'équilibre

statique et dynamique. Ils démontrent de ce fait une hésitation motrice manifeste. Ils ont un manque de confiance en leur habileté de déplacement et de mouvement. Lowenfeld (1973) souligne que le port de verres épais provoque des réactions sociales qui sont assez négatives.

Pour mieux cerner leur point de vue, nous avons rencontré quelques enfants et adolescents handicapés. Les activités individuelles semblent être aimées des jeunes handicapés. L'athlétisme, le cheval sautoir, le jogging sont préférés. Un des enfants a dit aimer le ballon chasseur qui est à la fois un jeu collectif et individuel. Par contre, son habileté à ce jeu réside dans sa capacité et sa rapidité à éviter les ballons dirigés vers lui... Les jeunes sont conscients de jouer des rôles de second violon dans les activités comme le ballon-panier: "Tu vas jouer à la défense". Les activités de balle et de ballon ne sont pas aimées parce que dangereuses: peur du contact physique, peur du lancer ou de la passe trop forte... Les handicapés n'aiment pas les réactions violentes des autres à leur égard. "Ils me crient après". Malgré tout, ils désirent rester avec les autres, mais pensent qu'il devrait y avoir des activités pour eux.

Nous avons aussi interviewé des étudiants qui avaient été mentionnés par les handicapés comme "criant" après eux. Ils ont eu des remarques qui laissent perplexes. La présence

des handicapés amène des positions et attitudes comme: "Il devrait y avoir une récréation des infirmes". - "Il ne sait pas quoi faire avec le ballon". - "Il ne court pas assez vite". - "J'aimerais pas avoir des lunettes comme lui". - "Si j'étais capitaine et qu'il était le dernier à prendre, je le prendrais". - "Je le mettrais à la défense". - "Certains le bavent parce qu'il n'est pas bon". - "Il va apprendre un jour". - "J'aimerais pas l'avoir comme ami". - "Je ne le prendrais pas dans mon équipe à cause de sa vue". - "J'ai déjà ri de lui". - "Je trouve qu'il est un peu niaiseux: il dit des folleries".

Deux faits ressortent de ces commentaires. La seule valeur qui semble exister dans les activités, c'est la performance dans le jeu. Il n'apparaît pas que dans ce milieu éducatif, les éducateurs aient mis de l'avant des valeurs de coopération, d'acceptation, d'entraide nécessaires à la vie future en société. Le milieu scolaire de l'éducation physique ne semble pas se distinguer dans ses attitudes du milieu social habituel. Les enfants pourtant peuvent se plier aux valeurs proposées par les adultes qui sont leurs éducateurs. A aucun moment, les enfants n'ont mentionné l'intervention des professeurs pour faire comprendre le handicap. Il ne semble pas y avoir une philosophie de démocratisation, de pluralisme à l'intérieur des programmes d'éducation physique au secondaire, là où la socialisation sportive est la plus évidente. Le secteur

primaire offre des activités très individualisées et la problématique y est moins apparente. Quelle est donc l'attitude des agents, des professeurs face à ces handicapés de la vue?

La situation du point de vue de l'agent (professeurs)

Le personnel de l'éducation physique dispense ses cours à partir d'un programme dont les objectifs et le contenu datent de 1971. Les éducateurs physiques n'ont pas reçu une formation qui les habilite à répondre aux besoins particuliers des élèves et encore moins aux besoins des populations spéciales. Les raisons invoquées dans les interviews pour excuser le non respect des besoins individuels sont assez conventionnelles. On accuse le programme d'éducation physique du M.E.Q. d'avoir été mal orienté pour répondre aux besoins de ces élèves. On invoque le manque de relation et de communication entre le service de l'orthopédagogie et le service régulier. On revendique que les professeurs sont enracinés dans l'ancien programme et qu'il est maintenant difficile de modifier leurs habitudes à cause de certains problèmes individuels. On reproche à la structure administrative d'empêcher l'enseignant de faire sa tâche d'enseignant en mettant trop d'attention sur l'organisation, le budget, le ratio, les programmes. On excuse la passivité du professeur d'éducation physique en disant qu'il est sous la responsabilité du directeur de l'école et que le conseiller pédagogique n'a pas d'autorité sur lui. On avance que

le nombre d'étudiants ne permet pas d'accorder une attention individuelle. Pourtant, il semble qu'il ne faut pas mettre en doute la compétence des professeurs d'éducation physique: ce ne serait pas un problème de compétence, mais un problème de goût... Finalement, on prétend qu'il est peut-être inutile de tenter de répondre aux besoins particuliers puisque le nombre de problèmes individuels varie d'une année à l'autre...

Et puis l'intégration remet en cause la façon d'enseigner, mais le professeur est laissé à lui-même, à ses lacunes; certains professeurs le voient comme un défi; d'autres le voient comme une surcharge. Finalement, l'organisation horaire (les blocs horaires) n'offre pas de liberté de réaménagement pour faire face aux besoins individuels. Selon les professeurs rencontrés, il faudrait intervenir au niveau du "blocking" horaire dès le 15 mars pour l'automne 1981, et connaître <u>à l'avance</u> les besoins individuels des étudiants... Les professeurs d'éducation physique avouent que le sport avec l'élite est plus gratifiant. N'est-ce pas dans cette perspective qu'ils sont formés? N'est-ce pas dans cette perspective que le sport amateur est lancé? Pour les professeurs, l'intégration est un problème partout. Devrait-il y avoir du dénombrement flottant en éducation physique et sportive? L'idée n'est peut-être pas si bête!

D'après les professeurs itinérants rencontrés, les directions de la commission scolaire se sont attendues à ce que

le professeur accepte facilement l'intégration. Les professeurs ont peur de l'intégration: le syndicat réagit à l'intégration. L'intégration remet en cause les méthodes et la formation reçues pour faire face à l'étudiant. Les professeurs craignent l'ajout à leur tâche. Ceux qui réussissent dans cette nouvelle tâche ont comme qualité personnelle de désirer que l'enfant soit heureux; ce sont des professeurs ouverts, prêts à accepter tous les enfants. Ceux qui ont de la difficulté voient le groupe et non les individus: certains ne réalisent même pas qu'ils ont des difficultés parce qu'ils ignorent l'enfant, ne veulent pas le voir avec ses besoins. La solution serait de centrer davantage l'attention sur l'individu.

Interrogés sur les réactions des autres étudiants face aux handicapés de la vue dans les activités, les professeurs itinérants ont avoué qu'elles dépendent de l'attitude du professeur face à ces handicapés. Ils avouent avoir remarqué des comportements de rejet, des poussées, des réprimandes. Les enfants inadaptés se retirent d'eux-mêmes s'ils sont rejetés et globalement, les problèmes sont plus aigus lorsque le handicap est plus sérieux. L'esprit créé dans le groupe par le professeur aurait une influence...

Nous avons rencontré le conseiller pédagogique en éducation physique de la région concernée par la présence d'handicapés de la vue. Il a d'abord déploré un problème de

communication entre l'orthopédagogie et le régulier face au problème de participation des handicapés de la vue et le fait que la situation soit maintenant dans les mains d'une personne de l'extérieur (moi-même). Après nous avoir expliqué son mandat comme conseiller pédagogique, nous lui avons demandé quel était le travail entrepris à la C.E.C.M. pour l'éducation physique des étudiants inadaptés intégrés au régulier. Il nous a affirmé que rien n'avait encore été fait au secondaire et que la phase actuelle était une étape d'attente de nouveaux programmes d'éducation physique du Ministère: il nous a précisé que certaines écoles faisaient l'expérimentation du nouveau programme. Il a reconnu que son rôle dans la situation problématique actuelle serait d'aider les professeurs de sa région à résoudre le problème.

Nous avons aussi rencontré le professeur d'éducation physique de l'école St-Enfant Jésus. Il a souligné qu'avec les enfants handicapés de la vue du niveau primaire, il avait dû adapter les objectifs du programme: il s'est concentré sur le développement d'habiletés d'équilibre, sur la coordination oculo-manuelle, et sur le rythme. Il nous a précisé qu'il évalue ces enfants comme les autres par rapport à leur progression et par rapport au contenu d'enseignement. Il nous a confié qu'il craint la surprotection dont ces enfants sont souvent victimes: il essaie d'être neutre et de ne pas privilégier les handicapés de la vue par rapport aux autres enfants. Par

l'expérience qu'il cumule avec les enfants du primaire, il ne voit pas les handicapés de la vue dans un programme compétitif au secondaire. Il avoue qu'à son point de vue, on ne peut retarder la masse des élèves à cause du niveau d'habileté des plus faibles. Il affirme cependant que lorsque les enfants sont dans son gymnase, ils deviennent ses problèmes et qu'alors toutes les solutions sont bonnes: il n'a pas eu à exclure un seul enfant en quatre (4) ans. Sa première année a été très dure.

Nous avons aussi rencontré un professeur d'éducation physique à la polyvalente Georges Vanier. Sa description de la situation que vivent les handicapés de la vue au secondaire n'est pas trop encourageante. Il pense qu'il devrait y avoir des groupes séparés pour les handicapés de la vue. A son avis, les autres adolescents se moquent d'eux et les équipes fonctionnent mal. Leur participation avec les autres accentue leur handicap. Ils ne sont pas choisis dans les équipes et quand ils le sont, les moindres fautes leur sont reprochées. Le professeur avoue accepter ces enfants dans les activités non sans inquiétude: à son avis, le faible et l'enrichi ne peuvent pas fonctionner ensemble. Pourtant, avec une certaine nostalgie, il avoue que la préparation d'acceptation aurait dû et devrait être préparée dès l'élémentaire. Leur arrivée au secondaire de façon abrupte, s'est faite sans préparation adéquate des professeurs et des autres élèves. Les étudiants

handicapés sont eux-mêmes malheureux de cet état de choses. Lui-même, comme professeur, n'a pas eu d'information ni de rencontre préalable sur l'intégration de ces adolescents. Il s'est vu obligé d'intervenir pour que l'handicapé soit respecté. Il surveille pour que le rejet déguisé ne s'installe pas: absence de passe, laisser assis sur le banc. Lui aussi considère que le nombre des handicapés de la vue est minime: trois (3) ou quatre (4) sur trois cent cinquante (350). Il favorise les sports individuels pour ces enfants. Certaines activités collectives sont trop dangereuses. Les handicapés de la vue amènent des problèmes à cause de la masse des autres étudiants. Quels sont les éléments du programme qui provoquent ces difficultés d'intégration?

La situation du point de vue de l'objet
(les activités, le programme)

Le primaire (6-12 ans)

Les activités offertes aux étudiants du niveau primaire consistent presque toujours dans le développement d'habiletés individuelles. La pratique d'activités collectives à interaction personnelle y est rare et n'apparaît habituellement qu'en dernière année du primaire. Pour cette raison, les activités pratiquées reposent moins sur l'échange entre partenaires, et les différences individuelles y sont moins marquées. Même les sports dits collectifs sont pratiqués de façon individuelle à cet âge: les performances y sont individuelles. La nature

du contenu des activités à tendance individualisée peut donc expliquer l'absence de plaintes sur les activités pratiquées par les handicapés de la vue au primaire.

Le secondaire (12-17 ans)

Vers 12 ans, l'instinct de compétition jusque là basé sur la comparaison des performances entre individus passe à une comparaison entre les performances de groupes d'individus ou équipes. Dans cette perspective, l'équipe est comme une chaîne; elle a la force de son maillon le plus faible. Tout individu qui affaiblit l'équipe risque de provoquer le rejet ou de faire perdre l'équipe. Etant le trait d'union manquant, il écopera des torts et on le blâmera malheureusement pour la défaite... Il est victime de l'objectif du jeu, il est victime de l'objectif accepté pour le jeu. Dans une perspective d'éducation, si le but du jeu est de gagner, de compter des points, tout ce qui fait obstacle ou amoindrit les chances d'atteindre l'objectif accepté sera identifié, réprimandé, rejeté. Si dans une perspective d'éducation, l'objectif du jeu était la coopération, l'amélioration du plus faible ou tout autre but social, si les passes étaient valorisées, si l'aide était récompensée, il se pourrait que les situations décriées soient quasi inexistantes.

On pourra objecter que dans la société réelle ce n'est pas comme cela que cela se passe! Il faudra contrer l'objection

en affirmant que si les jeunes eux-mêmes apprécient les valeurs expérimentées et vécues, ils les exigeront dans leur société réelle. Les prépare-t-on pour notre société ou pour une société dans laquelle ils vivront? Est-il utopique de croire possible une société de coopération, si nous la préparons dès l'école primaire et secondaire? Il faut honnêtement reconnaître que les sports dits collectifs ne sont collectifs que pour compter des points et assurer la victoire! Ils n'ont pas pour objectif d'être collectifs! C'est là la différence. Si l'objectif du sport à l'école est la victoire et que toutes les tactiques, stratégies, organisations, enseignements y sont consacrés, il ne faut pas s'étonner que le système d'éducation par le sport rejette les individus qui ne permettent pas de gagner, de compter des points!!!

Avant de mettre la faute sur les individus moins bons, dont on ne peut changer la performance à court terme, il faudrait se demander si on ne pourrait pas modifier l'objectif du jeu! Il est peut-être moins inhumain, moins cruel de modifier les règles et l'objectif d'un sport que de rejeter des individus au nom de ce sport. Ce n'est pas le sport qui rejette: ce sont les intervenants par le sport qui se camouflent derrière les règlements pour le faire... Il est plus facile de changer quelques règles que de changer des enfants et des adolescents. Par expérience personnelle, nous savons que cela est possible, et ne laisse pas de blessure. Le sport tel que

pratiqué aujourd'hui est-il important au point qu'il soit plus important de sacrifier des personnes humaines en cours de formation et d'éducation au profit d'un objectif qui, à la fin de la joute, est devenu inutile... Sincèrement, après une joute de ballon-panier à l'école, que reste-t-il de palpable, de concret, de permanent après l'avoir gagnée 47 à 40? Qui a-t-on amélioré par cette victoire à part la satisfaction très courte et oubliée deux jours plus tard? Que de rejets continuera-t-on de faire au nom du programme, au nom des règles du sport, au nom de la victoire! Les enfants ne seront-ils pas ce que nous en aurons fait?

Ce qui se passe à la C.E.C.M. avec les handicapés de la vue se passe partout ailleurs avec des individus qui ont moins de talent et qui se retireront d'eux-mêmes parce que l'objectif poursuivi ne leur convient pas. On crie sur les toits pour assurer l'intégration des inadaptés, mais il n'y a personne qui crie pour défendre ceux qui n'ont pas l'étiquette d'inadapté et qui, pourtant, sont aussi rejetés à cause des objectifs "soi-disant éducatifs, pédagogiques retenus". Au nom d'un programme à réaliser, on réussit à ne pas faire l'éducation des enfants. Pourtant, cela fait partie de l'éducation que de réaliser qu'il y a des individus aux aptitudes différentes mais qui ont tous le droit de faire partie de la société et de ses institutions, surtout celles qui sont censées avoir un objectif de liberté et de détente...

Parmi les activités offertes dans le programme d'activités sportives au secondaire, certaines sont plus susceptibles de provoquer des difficultés pour les handicapés de la vue. Le basket, le volleyball, le badminton sont des activités collectives qui risquent d'accentuer les difficultés des handicapés de la vue. D'autres, comme l'athlétisme, certaines activités de gymnastique, le soccer à cause de l'accent moins grand sur l'échange entre individus conviennent mieux au handicap.

Il serait peut-être opportun de planifier d'autres activités pour les handicapés de la vue lorsque le sport collectif au programme est dangereux ou risque d'amener des rejets de la part des autres. Mais il est évident que cette situation d'exception n'est pas propice à favoriser l'effort des autres adolescents pour adapter leurs jeux pour intégrer les inadaptés... Or, dans la société actuelle, les gouvernements légifèrent de plus en plus pour que les normaux adaptent leurs structures de travail, d'éducation, de logement, de loisir pour accueillir les handicapés. Lorsque des lois les obligent..., les normaux trouvent des moyens originaux d'intégrer les déviants... Que faudrait-il changer dans le sport à l'école pour préparer nos jeunes étudiants à la société pluraliste et démocratique que nous sommes capables de revendiquer dans les voeux éducatifs et politiques, mais que nous ne parvenons guère à réaliser dans la pratique... L'objectif de "participe-action" est-il possible à l'école, là où l'on s'éduque? Cette participation peut-elle être pluraliste?

L'handicapé de la vue, comme les autres étudiants en difficulté d'adaptation, devrait avoir accès aux structures mises en place pour l'éducation. Les autres étudiants devraient, dès l'école primaire, être mis face à la nécessité de trouver des solutions pour favoriser l'intégration des moins doués.

PERSPECTIVES DE SOLUTIONS

Préambule

En janvier 1981, la Fédération du sport scolaire lançait officiellement son manifeste du sport à l'école. Nous avons tiré de ce manifeste les éléments qui appuient la cause mise de l'avant par les professeurs itinérants. Nous souhaitons que la C.E.C.M. endosse les principes directeurs soumis par la Fédération et qu'elle adopte plus particulièrement les énoncés suivants:

Dans la section 4 sur la conception de l'apprentissage:

p. 11 - un apprentissage où l'élève, pour aimer son activité devra se retrouver dans un milieu où l'on respecte ses intérêts, ses forces et faiblesses dans ce qui lui est proposé;

p. 12 - un apprentissage où l'on donne autant d'importance au processus qu'au résultat.

Dans la section 5 sur la conception et l'objet du sport scolaire:

p. 13 - le sport ambitionne, et à juste raison, de

développer un être dans le respect de son individualité propre, un comportement propice à la créativité, à la spontanéité, pour permettre au sein du milieu scolaire le droit à la différence.

Dans la section 6 sur la déclaration de principes,

dans les concepts et valeurs:

p. 16 - le sport scolaire encourage l'élève à être meilleur plutôt que le meilleur.

Dans les respects et droits:

p. 17 - le sport scolaire accorde à chaque élève une chance égale de participation;

- le sport scolaire favorise l'accessibilité aux ressources disponibles sans discrimination;

- le sport scolaire propose, expérimente et adapte les activités, les équipements, le matériel, les règles, les structures, à la taille et au niveau de maturité des élèves.

Dans les ressources pédagogiques:

p. 19 - le sport scolaire favorise l'encadrement par des personnes dont l'habileté et la préoccupation pédagogique ont préséance sur la recherche prioritaire de la performance.

Commentaires

Ce manifeste s'il est intégralement mis en application ne devrait plus donner lieu à des situations comme celles décriées par les professeurs itinérants. Il nous est malheureusement permis d'en douter. Lors du lancement officiel de ce manifeste, un journaliste de La Presse a demandé au directeur général de la Fédération qu'est-ce que ce manifeste changerait

à la situation qui prévaut actuellement. Le directeur général a répondu "Rien". Les réformes à entreprendre pour que ces principes soient réalisés sont énormes. C'est pourquoi nous proposons des solutions à court et à long terme.

Solutions à court terme

Il faudrait que la C.E.C.M., sous l'instigation du Bureau des ressources orthopédagogiques, témoigne à la F.S.S.Q. son accord et adhésion sans condition au manifeste du sport scolaire et, plus particulièrement, aux principes que nous avons énoncés, puisque c'est dans l'application de ces principes que réside l'éducation par le sport, que nous avons nous-mêmes résumés ainsi:

> "Si l'expérience des activités en milieu scolaire tend à préparer des habitudes et des comportements pour le futur, la poursuite d'une orientation individualisée peut assurément appuyer une orientation "sport-éducation" et développer chez l'adolescent une attitude envers le sport qui sera le résultat d'une préoccupation sport au service de la personne plutôt que la personne au service du sport"(5).

Il faudrait que la C.E.C.M., à l'intérieur de ses propres structures reconnaisse ces énoncés et appuie sans condition leur poursuite en favorisant les expériences, recherches, préoccupations qui prennent cette direction.

Le sujet (les étudiants handicapés de la vue)

Les handicapés de la vue ont des besoins particuliers

---

(5) Pierre Paradis, op. cit., p. 160.

en activité physique, ceci est un fait indéniable. Leur condition limite leur participation à certaines activités sportives de type collectif, surtout les activités d'échange de balle et de ballon. Leur participation à des activités sportives individuelles ou duelles est moins problématique. Sans que leur situation ne soit considérée comme privilégiée par les autres élèves, mais pourvu que leurs besoins soient expliqués, les handicapés de la vue devraient pouvoir profiter d'activités qui accentuent leurs compétences plutôt que d'être obligés à des sports qui soulignent leurs déficiences et dans lesquels leurs capacités d'apprendre et de participer sont toujours moindres que celles des autres étudiants.

Leur retrait des sports où une bonne vue est primordiale ne devrait pas être considéré comme catastrophique à moins qu'une solution de rechange ne puisse être adoptée pour répondre à leurs besoins en activité physique. Ils ne doivent pas demeurer à rien faire, ni faire de l'occupation. Un programme compensatoire devrait être prévu non seulement pour les cours d'éducation physique, mais pour les phases de participation à la compétition. Même si leurs capacités de participation à des activités collectives sont amoindries, leur besoin de participation en collectivité est important; les besoins des autres étudiants de voir, d'accepter les handicapés de la vue et jouer avec eux pour apprécier leurs efforts sont peut-être encore plus fondamentaux.

Ce n'est pas en retranchant les handicapés de la vue des activités de l'école qu'on enseigne aux autres enfants et adolescents à vivre dans une société où les individus ont des talents et potentiels différents. Les éducateurs physiques, eux-mêmes des privilégiés sur le plan habileté physique, ont malheureusement reçu et reçoivent encore une formation pour améliorer les meilleurs. Dans une perspective d'éducation, ce ne sont pas les meilleurs qui doivent tout recevoir. Il faudrait une action énergique, une prise de position claire par les autorités de la C.E.C.M. pour que cesse cette ségrégation déguisée qui favorise toujours les meilleurs. Il serait intéressant de renverser les coutumes qui veulent que les meilleurs profitent de plus d'heures de compétition et de conditions qui les favorisent indéniablement. Il serait révolutionnaire dans le monde de l'activité physique et sportive à l'école que les professeurs itinérants réclament pour les handicapés de la vue l'équivalent du nombre d'heures accordées pour la formation et l'entraînement d'équipes d'élite: ce serait un moyen d'assurer à ces enfants et adolescents les services dont ils ont besoin.

L'agent (les professeurs)

Une action concrète et possiblement efficace pour connaître l'implication et la compétence du professeur d'éducation physique serait de lui demander par lettre dès le début de

l'année comment il entrevoit répondre aux besoins des handicapés de la vue dont il aura la responsabilité. Une telle exigence avec copie conforme aux parents de l'étudiant et au directeur de l'école obligera le professeur à se pencher sur les besoins particuliers de l'élève. Il faudrait appuyer de toutes ses forces tout mouvement qui exigerait des heures additionnelles d'activité physique pour ces étudiants. Il ne faut pas que ces heures remplacent les cours réguliers; il ne faut pas que ce soit des classes spéciales où les handicapés de la vue se retrouvent ensemble. Il faut que les autres étudiants l'interprètent comme des heures de cours en plus parce que les élèves en ont davantage besoin.

Les directions d'écoles devraient appuyer, promouvoir et accepter comme tâches régulières, les efforts des professeurs d'éducation physique qui acceptent de se pencher sur les besoins spéciaux de certains élèves de l'école, qu'ils soient handicapés de la vue, obèses, diabétiques, épileptiques, etc... Ces directeurs d'école pourraient se déculpabiliser en constatant que les jeux sur la cour de récréation permettent souvent aux autres élèves de participer davantage que durant la période d'éducation physique...En effet, avec le rituel auquel certains éducateurs physiques soumettent leurs étudiants, la période productrice et formatrice n'est pas tellement considérable.

Les autres sujets (les autres étudiants)

De façon à favoriser la compréhension des besoins particuliers des handicapés par les autres élèves, ces derniers devraient être encouragés et même sollicités à parrainer le développement des collègues handicapés. Cet effort, dès l'école, permettra une meilleure cohabitation dans la société future. Cette préoccupation du développement des moins doués par les meilleurs permettrait de dégager le professeur et pourrait être soulignée par l'émission d'une distinction (trophée, etc...) pour coopération, tout comme il y en a pour le meilleur compteur, meilleur lutteur, etc... Les valeurs que l'on favorise devraient être récompensées comme les performances. Si c'est vrai que le sport scolaire développe, favorise, etc..., qu'on donne des récompenses en conséquence...

Tout comme sont favorisées les innovations dans l'enseignement du français, des mathématiques, il faudrait que les innovations dans le support et la pédagogie sportive aux handicapés soient montées en épingle et hautement reconnues par les média d'information disponibles.

L'Année Internationale du Handicapé serait un bon moment pour amorcer ces différentes actions.

Que dans chaque classe d'une école où il y a un ou plusieurs handicapés de la vue, des séances d'information

soient données à tous les élèves expliquant les difficultés et les besoins de l'élève handicapé, et sollicitant la collaboration des élèves pour lui assurer un séjour intégré. De telles démarches, associées à des aides concrètes, sont susceptibles de favoriser l'acceptation et l'intégration des élèves en difficulté. La formule projet-étudiant, pensée, élaborée et conduite par les étudiants et non les professeurs pourrait être encouragée.

Solutions à long terme

C'est la situation didactique et l'esprit dans lequel le programme est véhiculé qu'il faut lentement modifier. Cette tâche ne se réalise pas du jour au lendemain. Les suggestions à court terme ne sont que des solutions d'attente qui pourraient conduire à la réalisation des solutions à long terme.

Les sujets (les élèves handicapés)

Les élèves handicapés ne peuvent modifier ni guérir leur handicap. On peut cependant les rendre plus fonctionnels avec ce handicap. De façon à améliorer leur rendement, il faut changer ou adapter les programmes et modifier l'attitude des professeurs.

L'objet (les programmes d'activités)

Au primaire

Les activités au programme au primaire se prêtent

assez facilement à l'adaptation et à la créativité du professeur. Il est étonnant de constater que ces programmes sont donnés par des enseignants jugés moins compétents (diplôme) par les éducateurs physiques eux-mêmes. C'est très souvent des enseignants réguliers en surplus qui acceptent de prendre la tâche de l'éducation physique au primaire. L'éducation physique des 6-12 ans n'a jamais préoccupé les départements d'éducation physique de nos universités québecoises: tout se passe comme si le contenu d'activité dispensé à ce niveau était moins scientifique, moins intéressant. Pourtant, les habiletés de base y sont développées. Il est vrai qu'au primaire les activités de type psychomoteur où l'interaction psychisme-motricité est accentuée n'ont jamais passionné les professionnels de l'activité physique qui s'intéressent davantage au rendement moteur, à la performance cardio-vasculaire et musculaire. Pourtant, ils se réclament hautement de toucher à toute la personnalité. Les professionnels de l'activité physique qui sont véritablement pédagogues ont toutefois su compenser les lacunes de leur formation et leur contribution est remarquable. Il faut donner à ces professionnels les moyens d'approfondir leurs démarches. Ils ont la compétence pour répondre aux besoins particuliers, et la forme d'éducation physique qu'ils dispensent le leur permet.

Au secondaire

Comme nous l'avons déjà mentionné, les activités

collectives de balle et ballon apportent des difficultés réelles à cause de la façon dont elles sont pratiquées. En effet, sans modification des règles, du matériel, des surfaces, des objectifs et de la façon de déterminer le pointage, etc..., les sports comme le ballon panier, le handball, le ballon volant, le tennis, ne peuvent être pratiqués par des handicapés de la vue intégrés aux normaux.

Il dépend donc des professeurs d'éducation physique de modifier les règles pour accueillir les handicapés de la vue. Si l'accent était moins donné à des sports déjà codifiés et davantage à une progression d'habiletés utilisables dans ces sports pour adultes, la présence des handicapés serait moins problématique. Des activités moins codifiées par les fédérations unisports, comme le ballon chasseur, le drapeau, le ballon-quille, etc..., réussissent souvent davantage à faire participer tous les étudiants.

Il serait intéressant de demander aux étudiants normaux de trouver eux-mêmes quelles modifications devraient être apportées aux sports difficiles pour permettre aux handicapés de participer. Il faudrait s'en remettre moins aux règles acceptées et davantage à une souplesse des cadres de performance. Après tout, l'activité a lieu à l'école et non dans un milieu de professionnels. Si le cadre codifié est vraiment un objectif, qu'il ne soit pas la norme qui élimine dès le

début; qu'il soit l'étape ultime mais non la seule étape. Dans toutes ces activités, il faudrait opérer avec la certitude que le programme peut toujours être modifié: le handicap ne peut pas être modifié. Pourtant cet élève a les mêmes droits à l'école.

Une autre mentalité doit être changée: celle des tournois pour trouver la meilleure équipe. A-t-on déjà organisé des tournois pour identifier l'équipe qui a fait le plus de progrès, l'équipe dont les membres se sont le plus améliorés depuis le début? A-t-on déjà centré l'objet de la compétition sur la collaboration, la progression du moins habile? C'est un nouvel esprit à apporter, mais c'est surtout des préjugés, des habitudes à modifier, et ce n'est qu'à long terme qu'on y parviendra. Pour développer une société où l'on accepte la différence, ne faudrait-il pas commencer à l'école?

L'agent (les professeurs)

C'est le coeur même de toute tentative de solution! C'est là que le succès ou l'échec se jouera! L'éducation physique et sportive est confiée à des individus qui ont eux-mêmes connu le succès de la performance, qui ont des talents et qui ont été récompensés par le système qu'ils essaient maintenant de perpétuer de façon bien inconsciente hélas!

Comment faire comprendre à ces athlètes devenus professeurs que ceux qui ont le plus besoin de l'éducation physique

ne sont pas ceux qu'eux-mêmes recherchent et favorisent, c'est-à-dire les doués, les bons, ceux qui peuvent apporter gloire à l'école par leur performance aux tournois régionaux? C'est une autre démarche à long terme à entreprendre. La seule façon d'y arriver, c'est à partir de directives progressivement de plus en plus serrées de la part des directions d'écoles et de la C.E.C.M. Ce ne sera pas facile! Les écoles de formation universitaire ne se sont pas intéressées aux populations qui ont des besoins, qui ont des difficultés et leurs théories de développement de l'habileté ne fonctionnent qu'avec ceux qui n'ont pas de handicaps.

Les professeurs ne sont pas préparés pour les difficultés de développement, et ils ne sont pas réceptifs par leur formation aux élèves qui en ont. Comme ils fonctionnent et aiment fonctionner dans un système d'élimination vers le meilleur, toute pression pour une attention à ceux qui sont les premiers éliminés dans toutes les activités, ne fera que provoquer un malaise et des réponses évasives. Les moins bons sont des témoins dérangeants de la compétence acquise.

Mais les services aux handicapés de la vue et les autres, commencent avec un changement dans la mentalité des professeurs. Il faut choisir: les habiletés à coopérer et à intégrer sont-elles plus importantes à développer et à maintenir que les championnats scolaires? Ce sont les jeunes qui le démontreront, mais ce sont les professeurs qui les conduiront.

RECOMMANDATIONS A COURT TERME

1- Que la C.E.C.M. reconnaisse officiellement le Manifeste du sport scolaire et principalement les énoncés mentionnés en page 17 de ce rapport.

2- Que la C.E.C.M. fasse la promotion pour le respect de chaque individu, pour l'attention aux besoins individuels et qu'elle favorise les expériences, les recherches qui vont dans cette perspective.

3- Que dès le primaire, des activités spéciales d'enrichissement en éducation physique soient offertes aux handicapés de la vue et aux autres handicapés. La formule dénombrement flottant serait intéressante.

4- Que les éducateurs physiques expérimentent avec l'aide des enfants du primaire des modalités d'intégration des handicapés de la vue de façon à habituer les enfants "normaux" à prévoir une place pour les handicapés dans leurs activités de jeu. La modification des règles, du matériel, de l'espace devrait être permise.

5- Que la C.E.C.M. étudie la possibilité d'adopter une politique des "moins bons" pour contrer la tendance des éducateurs physiques à s'occuper des meilleurs.

6- Que les professeurs itinérants continuent à combattre les traditions établies qui défavorisent les handicapés de la vue et qu'ils réclament pour eux la parité de traitement et d'éducation.

7- Que la C.E.C.M. lance une promotion de coopération et d'entraide entre les étudiants dits normaux et les étudiants qui ont des besoins particuliers: que des récompenses ou reconnaissances soient instituées dans chaque école afin de promouvoir et maintenir cet esprit de coopération et de tolérance envers les étudiants handicapés.

8- Que la pédagogie sportive qui s'intéresse à combler les lacunes des enfants soit valorisée et affichée de façon à stimuler les éducateurs physiques à y participer.

9- Que des séances pratiques d'information soient données aux étudiants des classes où il y a un handicapé de la vue ou des étudiants qui ont des caractéristiques particulières.

10- Que la C.E.C.M. organise des projets-étudiants conçus, élaborés et administrés par des étudiants avec comme objectif l'entraide, le support aux étudiants handicapés. Que cette entraide puisse s'étendre à tous les domaines de la pédagogie et de la vie à l'école.

RECOMMANDATIONS A LONG TERME

1- Que les programmes d'activités physiques et sportives soient soumis à l'étude d'un comité qui verra à identifier les besoins particuliers rencontrés à l'école, et les modifications à y apporter pour inclure, reconnaître, servir les handicapés de la vue et les autres.

2- Qu'une enquête (sondage-interview) soit faite pour identifier clairement les attitudes, comportements, intentions, sentiments, connaissances de professionnels de l'activité physique face aux populations spéciales à travers tout le réseau de la C.E.C.M., aux niveaux primaire et secondaire.

3- Qu'une enquête (sondage-interview) soit effectuée pour identifier clairement les attitudes, comportements, intentions, sentiments, connaissances des étudiants face aux collègues qui ont des besoins particuliers.

4- Que soient organisées des séances d'information, de perfectionnement, de réflexion pour les éducateurs physiques afin de suppléer aux lacunes de leur formation face aux populations spéciales. Que le contenu de ces séances soit contrôlé par la C.E.C.M., et qu'il véhicule des connaissances autres que le rendement cardiovasculaire et moteur. Des éléments de psychopédagogie et de psychologie seraient bienvenus.

5- Qu'une infrastructure administrative précise soit créée pour promouvoir, maintenir, administrer la problématique des réponses aux besoins spéciaux des élèves en milieu d'activité physique et sportive. Que cette infrastructure soit confiée à une équipe dont la compétence soit scrupuleusement évaluée.

6- Que la C.E.C.M. reconnaisse officiellement la prépondérance de la poursuite éducative sur la poursuite de la performance dans les activités physiques et sportives, et que soient encouragées toutes modifications aux règles, à l'espace, au matériel, au pointage, aux normes d'équipe qui favorisent l'insertion, le maintien, la réinsertion des enfants et adolescents dont on ne peut modifier le handicap mais qui participeraient si le cadre était modifié pour les accueillir.

7- Dans la perspective de la recommandation 6, que les étudiants eux-mêmes soient invités à rechercher, découvrir, expérimenter les moyens qui leur permettraient d'insérer les étudiants qui ont des besoins particuliers dans leurs jeux.

8- Que soit reconnu et maintenu le principe que l'école est avant toute chose un milieu d'éducation et d'apprentissage. L'imitation des cadres qui prévalent dans les milieux professionnels ou amateurs du sport, de l'activité physique ne devrait en aucun cas être le guide des structures qui régissent le sport et l'activité physique à l'école.

9- Que la C.E.C.M. adopte le plus rapidement possible une politique qui élimine la participation à des tournois basés sur la performance des meilleurs. Que les tournois soient organisés sur la recherche des valeurs humaines de dépassement, d'entraide et que le pointage soit attribué sur la manifestation de ces valeurs; des systèmes de pointage originaux peuvent être conçus dans cette perspective.

10- Que des directives progressivement plus exigeantes impliquent les éducateurs physiques vers la création de nouvelles idées et des valeurs nouvelles dans le monde de l'éducation par le sport et les activités physiques. Il est peut-être temps de cesser de vouloir faire des champions et de commencer à "faire" des humains....

ANNEXE VII

Traduction: Jocelyne Kéroack.

Document de sensibilisation.

LA COMMISSION DES ÉCOLES CATHOLIQUES DE MONTRÉAL

CECM

Service de l'adaptation

L'INTÉGRATION DES HANDICAPÉS VISUELS DANS LA CLASSE RÉGULIÈRE

Extraits de **Mainstreaming the Visually Impaired Child** de Michael D. Orlansky, Ph.D., illustré par Danial B. Fairchild et Thomas N. Fairchild et publié par Teaching Resources Corporation, Boston, Massachusetts. Traduction: Jocelyne Kéroack. Reproduction des illustrations: Richard Altimas. Collaboration spéciale: Suzanne Roy et Lyse Desroches.

Table des matières

Avoir un handicap visuel, c'est quoi? 5

J'ai un handicapé visuel parmi mes élèves 13

Et si c'est un demi-voyant qu'on a intégré dans ma classe? ... 24

Le mot de la fin 33

Cette brochure est une traduction et une adaptation de certains extraits de:

Mainstreaming the Visually Impaired Child by Michael D. Orlansky; illustrated by Danial B. Fairchild and Thomas N. Fairchild; Thomas N. Fairchild, mainstreaming series editor; copyright 1977 by Michael D. Orlansky, Thomas N. Fairchild, and Danial B. Fairchild; published by Teaching Resources Corporation, Hingham, Massachusetts, U.S.A. Distributed in Canada by Ginn and Company, Scarborough, Ontario. Reproduced by permission. All rights reserved.

Mainstreaming the Visually Impaired Child par Michael D. Orlansky; illustration par Danial B. Fairchild et Thomas N. Fairchild; collection dirigée par Thomas N. Fairchild; copyright en 1977 par Michael D. Orlansky, Thomas N. Fairchild et Danial B. Fairchild; publié par Teaching Resources Corporation, Hingham, Massachusetts, U.S.A. Distribué au Canada par Ginn et Compagnie, Scarborough, Ontario. Reproduction sous autorisation. Tous droits réservés.

Nous remercions **Teaching Resources Corporation** de nous avoir autorisé à traduire certains passages du document précité.

M. Marcel St-Jacques, directeur de la Division des ressources et du développement, a fourni son appui à l'ensemble du projet.

Suite à l'entente prise avec l'éditeur américain, ce document est réservé à l'usage exclusif du personnel de la Commission des écoles catholiques de Montréal. Il ne peut être prêté, distribué ou vendu à d'autres.

"Qu'est-ce qu'un handicapé visuel?" . . .

"Dois-je adopter à son égard une attitude et des critères différents de ceux que j'ai envers le reste de ma classe?" . . .

Va-t-il falloir que je change mes méthodes d'enseignement?" . . .

Que puis-je faire pour l'aider?"

Voilà quelques-unes des questions que se pose l'enseignant du secteur régulier dans la classe duquel on a intégré un élève handicapé de la vue. Ce document s'attache à fournir quelques réponses à ces interrogations. Les extraits ont été sélectionnés en raison de leur pertinence pour les enseignants du second cycle du primaire et ceux du secondaire qui ont parmi leurs élèves un handicapé de la vue. Ils comprennent une brève description des différentes formes de handicap visuel, des recommandations sur les attitudes et comportements à avoir et à éviter envers le handicapé visuel en général et, finalement, des suggestions de moyens simples de rendre l'intégration plus facile à l'élève demi-voyant. Certains ajouts ont été faits au texte américain; ils sont en italique dans le texte.

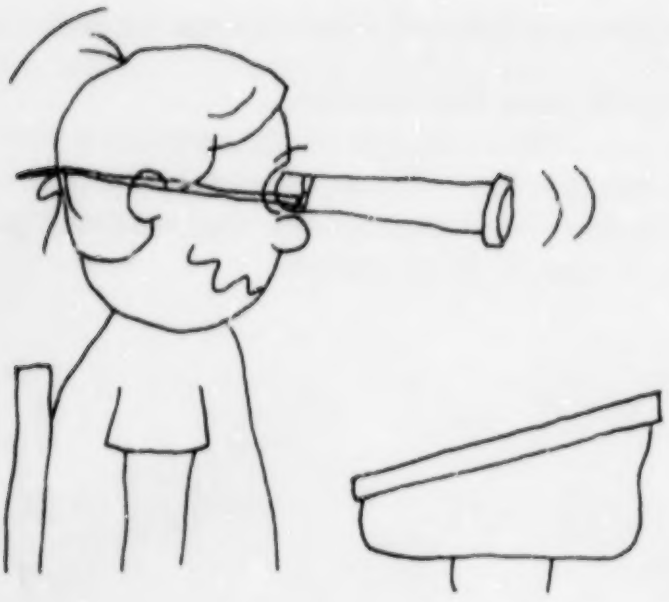
Avoir un handicap visuel, c'est quoi?

Il est important que vous soyez au courant du genre et de la quantité de vision résiduelle que possède l'élève intégré dans votre classe. En effet, ces informations guideront les décisions que vous prendrez quotidiennement quant à la façon d'agir envers cet élève.

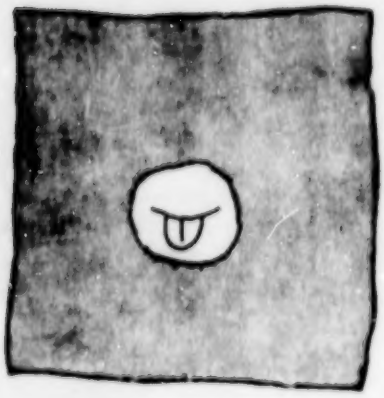
Un survol des différents types de déficit visuel que peut présenter un handicapé de la vue et des expressions fréquemment utilisées lorsqu'on décrit son handicap, vous permettra de bien situer l'élève à partir des renseignements que vous aurez obtenus.

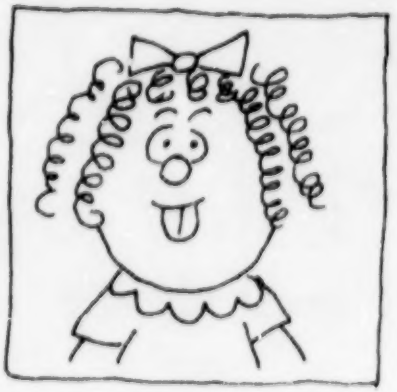
En gros, la vision peut être affectée de trois façons:

1 **L'acuité visuelle peut être réduite.**
Les objets que l'élève regarde lui apparaissent flous, peu clairs, et c'est pourquoi il doit s'en approcher beaucoup. Certains sont même incapables de distinguer les menus détails quelle que soit la distance à laquelle ils se placent.



2 Le champ visuel peut être réduit.
L'oeil normal capte une bonne étendue de ce qui se trouve devant lui. Toutefois, lorsque son champ visuel est restreint, l'élève peut ne saisir qu'une partie du "portrait".





3 Il est possible que ce soit **la vision des couleurs** qui fasse défaut. L'élève est alors incapable de discriminer certaines couleurs.

"Cette personne a une vision de 20/20."

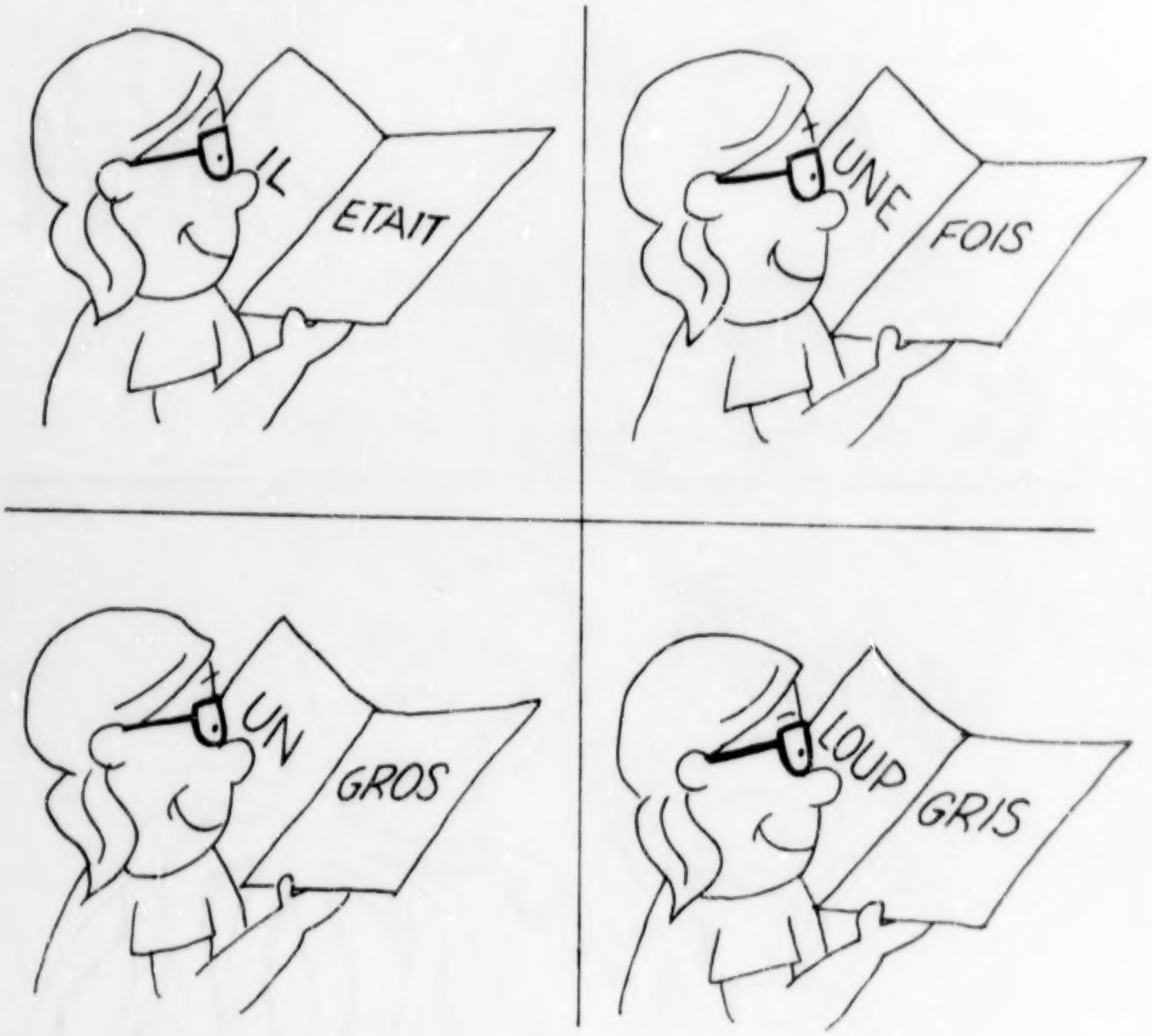
Cette expression courante indique simplement que l'individu a une acuité visuelle normale. L'élève qui a une vision de 20/20 (6/6)* peut voir clairement d'une distance de 20 pieds (6 mètres) ce que l'oeil normal devrait distinguer à 20 pieds.

Par contre, pour l'élève qui a une vision de 20/400 (6/120), les objets doivent être rapprochés de beaucoup pour être discriminés. Ce que l'oeil normal peur discerner à 400 pieds (120 mètres), lui ne le voit clairement qu'à une distance de 20 pieds.

Le rapport entre parenthèses est l'équivalent métrique du rapport exprimé dans le texte.

WOUASH!

Le demi-voyant, contrairement à l'aveugle, possède l'acuité visuelle suffisante pour lire l'imprimé. Cela nécessite toutefois l'utilisation de matériel adéquat.

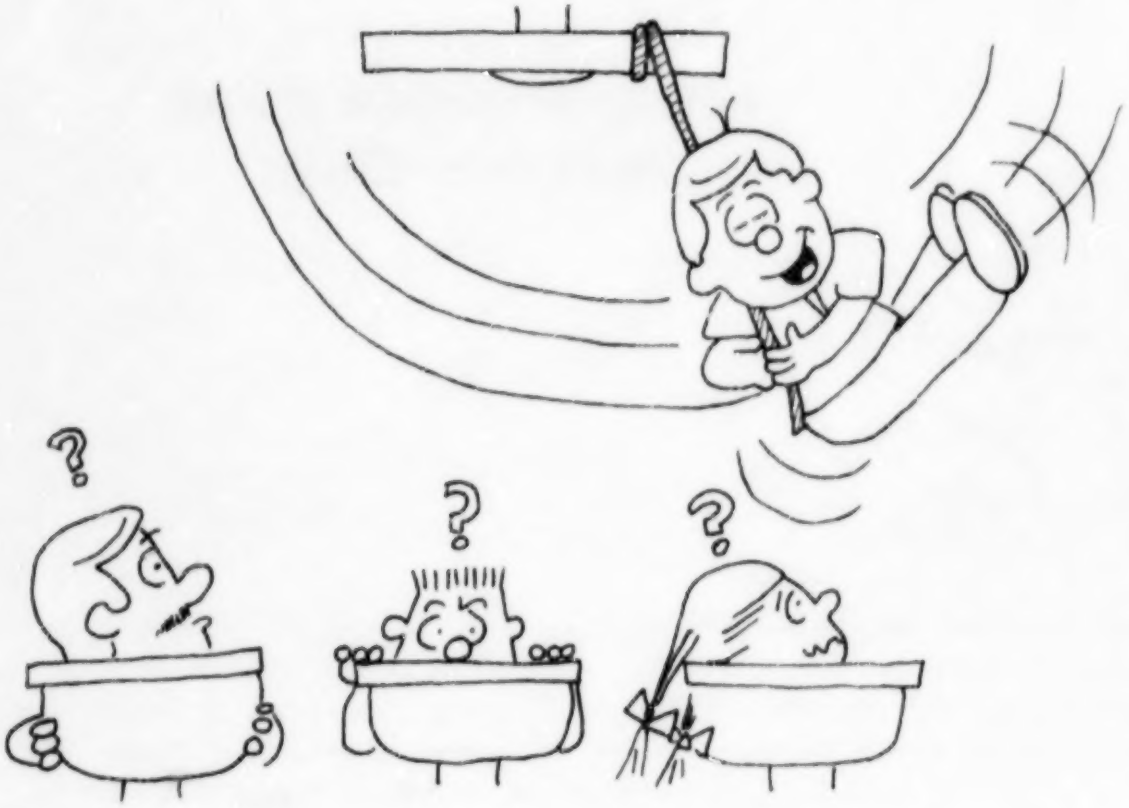


Assurez-vous que les copies distribuées aux élèves soient bien claires. Si l'utilisation d'un bon stencil est à recommander pour tous les élèves, elle devient nécessaire lorsqu'il y a un demi-voyant dans la classe. L'impression noir sur blanc (photocopies) aide davantage l'élève handicapé.

J'ai un handicapé visuel parmi mes élèves

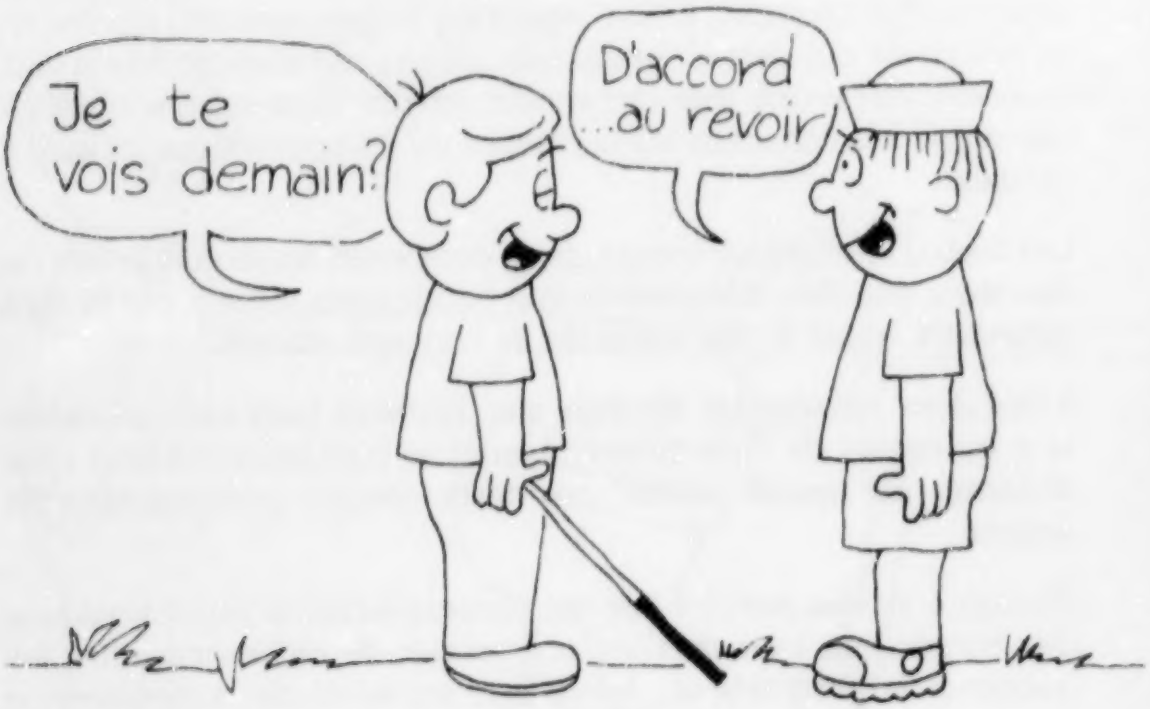
Traitez l'élève handicapé de façon naturelle. Votre attitude, vos critères d'évaluation des travaux scolaires, vos normes de conduite en classe devraient être les mêmes que ceux que vous avez pour les autres élèves.

Favorisez son autonomie: évitez de tout faire à sa place.



Plutôt que d'aller constamment au devant de ses besoins, invitez-le à poser des questions, à vous indiquer ce qui peut l'aider. Si vous manifestez votre satisfaction lorsqu'il vous fait connaître ses besoins, vous créerez un climat favorable à l'échange.

Ne vous sentez pas embarrassés d'utiliser des expressions telles que "Vois-tu?" ou "Regarde.": elles ne suscitent pas de malaise chez l'élève handicapé. D'ailleurs, il les utilise probablement dans ses conversations de tous les jours.



Fournir une bonne réponse, réussir un examen, n'est pas plus remarquable ou extraordinaire parce qu'on a un handicap visuel; cela ne devrait donc pas faire l'objet d'éloges disproportionnés. Ayez les mêmes critères que pour les autres élèves lorsqu'il s'agit de le féliciter; les efforts, le progrès, l'ingéniosité,. . .

Vous ne devriez par vous apitoyer sur son sort ni vous sentir obligés de toujours faire des arrangements spéciaux pour lui.

Les problèmes visuels n'excusent pas les comportements inappropriés: vous n'avez donc pas à les tolérer.

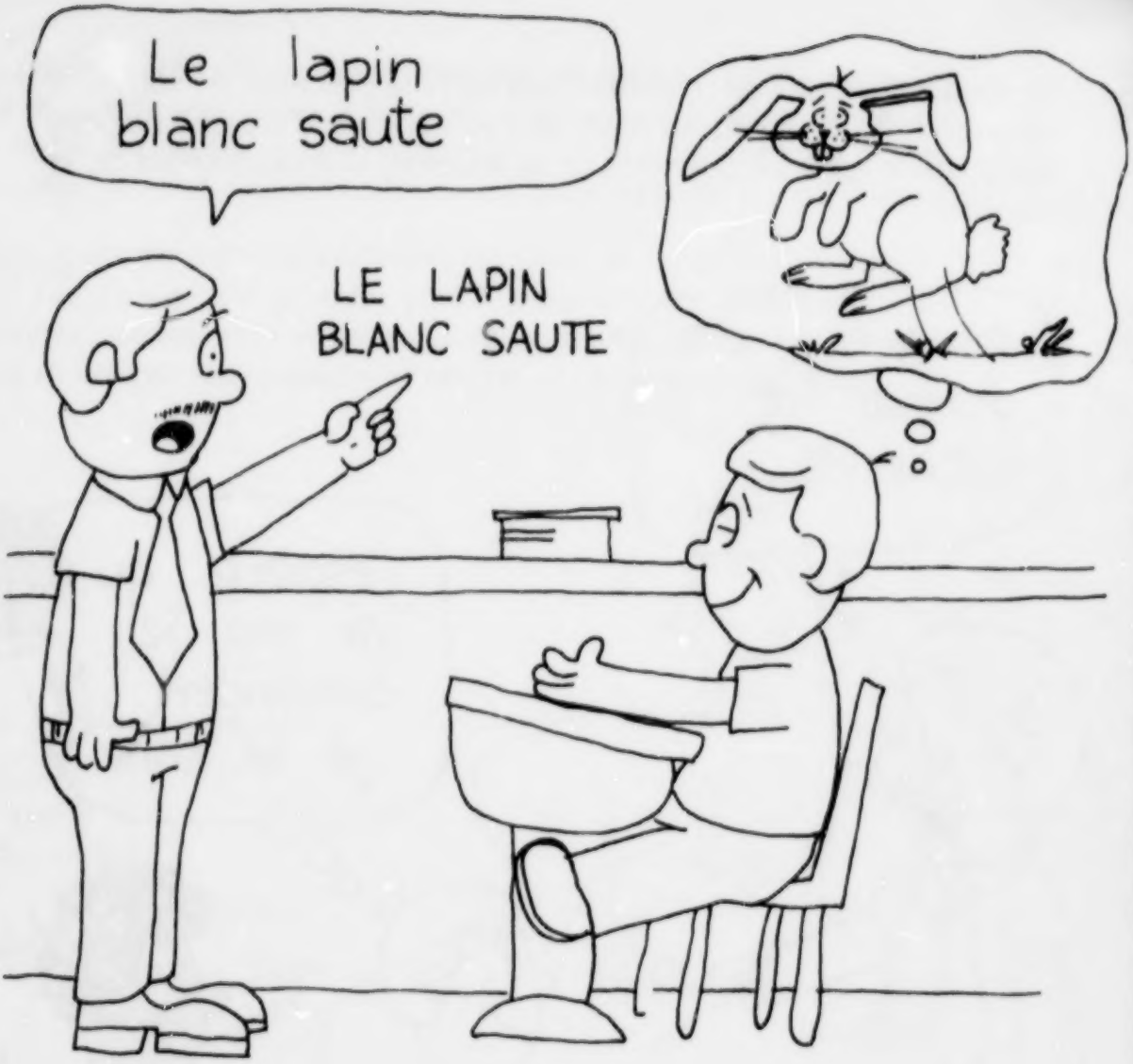
Ce serait une erreur que de penser que toutes ses difficultés sont le résultat de son handicap.

Les tests d'évaluation standardisés en utilisation dans les écoles peuvent s'avérer inappropriés et même discriminatoires pour les handicapés visuels. *Il n'est pas rare, en effet, qu'en voulant mesurer le fonctionnement intellectuel et le rendement par niveau en français et en mathématiques, ils fassent appel à des habiletés visuelles.* Par exemple, l'élève peut avoir à comparer des figures en se basant sur des détails; lorsqu'exécuté par un handicapé de la vue, le rendement à une telle tâche peut refléter davantage son déficit visuel que ses capacités intellectuelles ou les apprentissages qu'il a réalisés.

Les tests d'intelligence conçus pour personnes à vision normale ne devraient pas être administrés aux handicapés visuels car ils font largement appel à des habiletés et concepts visuels.

Il faut donc aborder les résultats aux différents tests avec prudence tant au niveau de l'interprétation que de l'utilisation. Quand c'est possible, on devrait utiliser des tests conçus pour handicapés visuels.

Plusieurs études portant sur les caractéristiques psychologiques des handicapés visuels n'ont pu trouver de différence entre les quotients intellectuels du handicapé visuel et de la personne à vision normale. De plus, elles n'ont pu démontrer de relation entre le quotient intellectuel et l'âge d'apparition des troubles visuels.



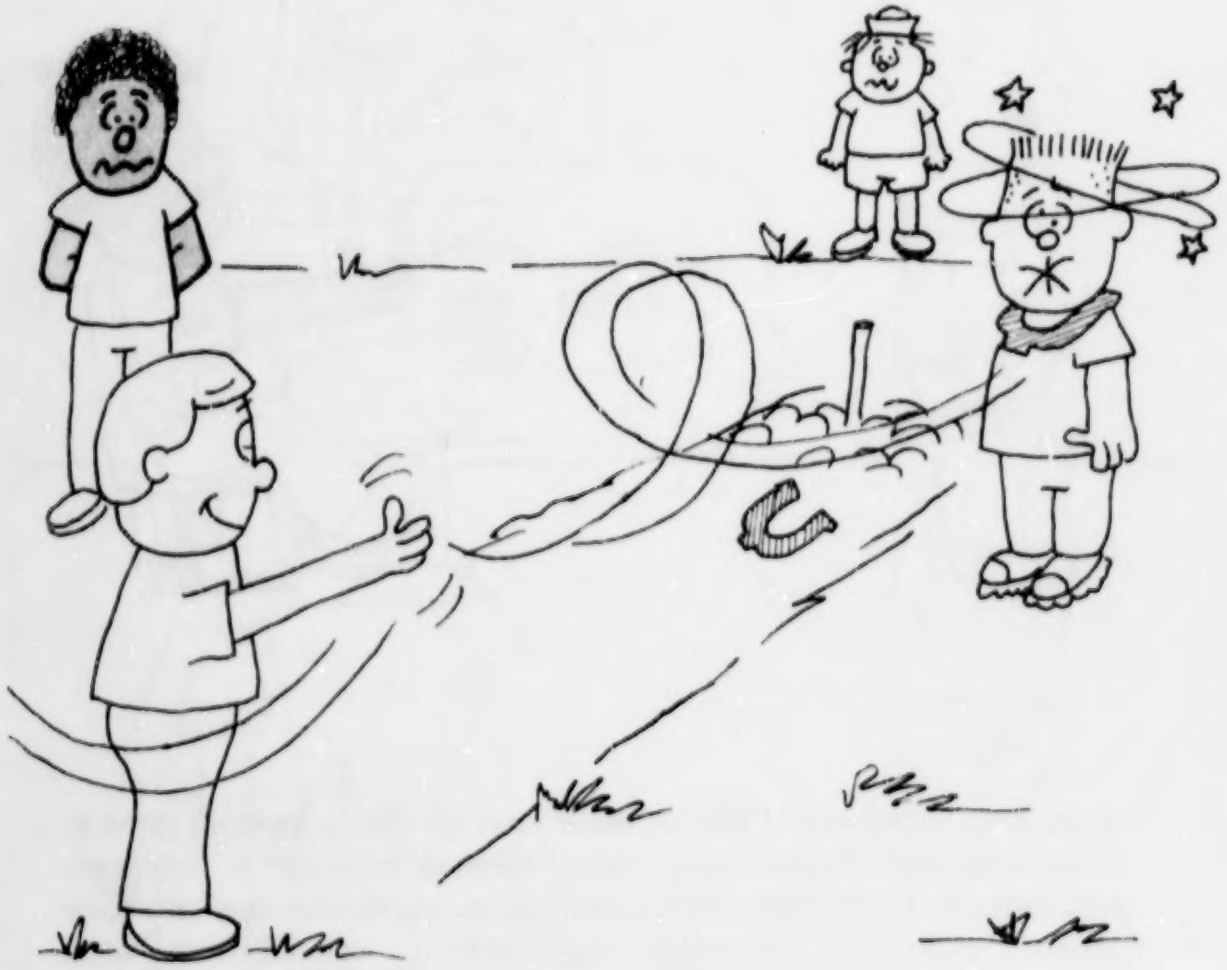
Lorsque l'élève intégré éprouve de la difficulté à distinguer ce qui se trouve au tableau, vous pouvez facilement l'aider à garder le rythme du reste de la classe: il vous suffit de dire à voix haute ce que vous écrivez et de décrire les figures que vous dessinez.

Les handicapés de la vue utilisent énormément leur audition en classe. Leur compréhension de ce que vous expliquez est influencée par la précision et la clarté de votre langage. Si, par exemple, en pointant au tableau, vous dites d'additionner "ça", et "ça", il n'est pas surprenant que l'élève handicapé ne puisse effectuer la tâche correctement.

En situation de groupe, n'oubliez pas de faire précéder de son nom les questions et remarques destinées au handicapé visuel; il ne peut savoir que c'est à lui que vous vous adressez si vous omettez de le nommer.

Les cours d'éducation physique et les récréations sont l'occasion pour le handicapé visuel d'accroître, à travers le développement de ses habiletés motrices, son autonomie et la confiance qu'il a en lui-même. Il est donc particulièrement important qu'il y participe.

À l'exception de certaines activités dangereuses et sports d'équipes*, il est en mesure de prendre part à plusieurs des loisirs et sports pratiqués par ses pairs voyants. Là comme ailleurs, complimentez-le lorsqu'il adopte une posture et un tonus musculaire adéquat.



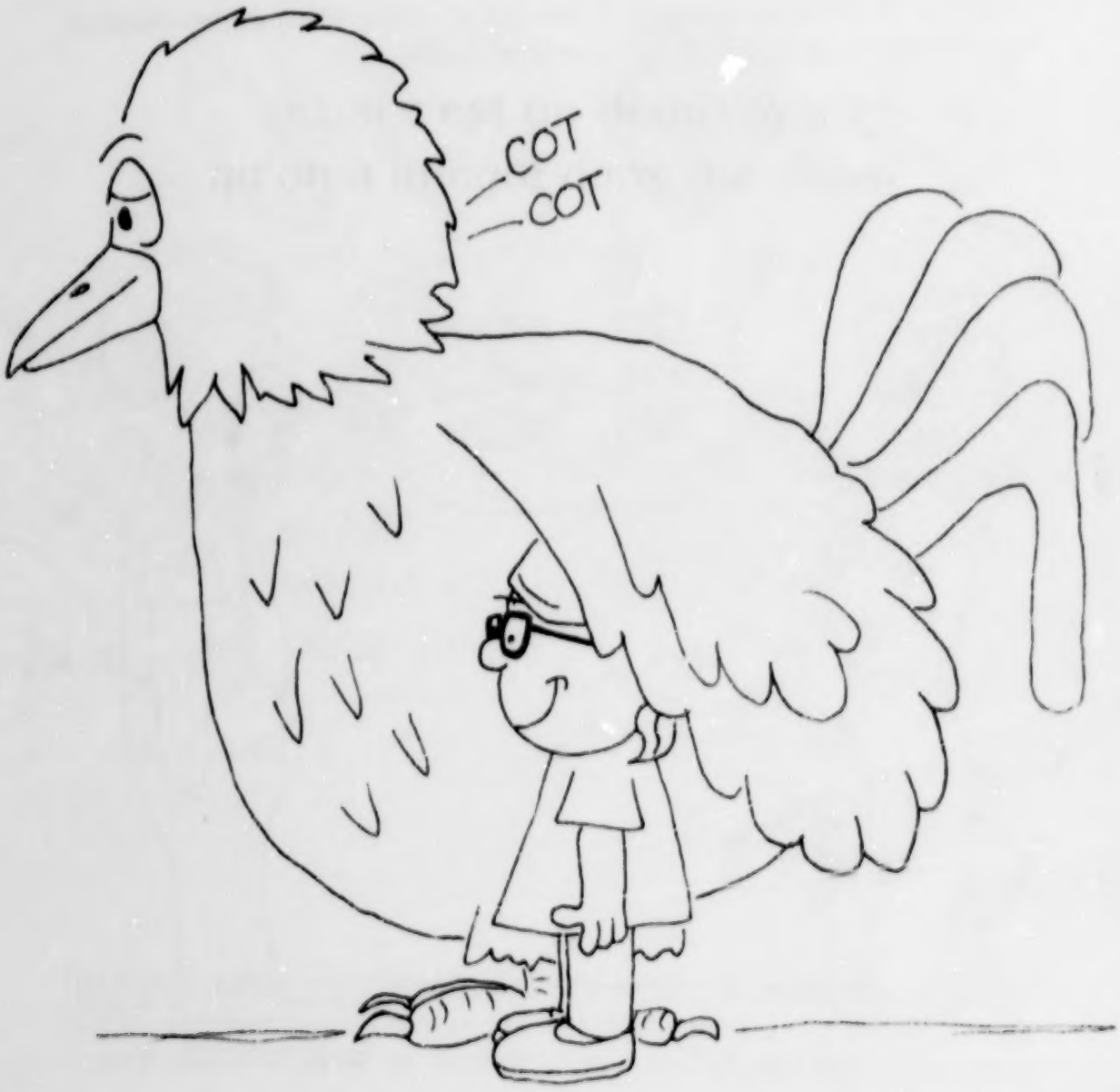
**Le professeur itinérant affecté à l'élève peut conseiller le professeur d'éducation physique à ce sujet.*

Le contact visuel avec l'interlocuteur joue un rôle important dans la communication. Encouragez donc l'élève à regarder la personne avec laquelle il échange. S'il marmonne ou oublie de vous faire face pendant que vous lui parlez, rappelez-le lui délicatement. Vous contribuerez ainsi au développement de ses habiletés sociales.

Nous tirons beaucoup d'informations de l'expression faciale de la personne avec laquelle nous parlons. Ces informations nous aident à former nos impressions à son sujet et à évaluer ses réactions à nos propos. En examinant le visage de notre interlocuteur, nous pouvons savoir s'il est triste ou joyeux, ennuyé ou intéressé par ce que nous lui racontons, en accord ou en désaccord avec nous,. . .

C'est du ton de voix de son partenaire que le handicapé visuel obtient ce genre de renseignements. Il perçoit et réagit souvent rapidement aux émotions que laisse transparaître notre voix.

Ce n'est agréable pour personne de voir un handicapé visuel tomber, se heurter aux objets ou se blesser, mais... cela n'arrive-t-il pas à tous les enfants? Ce serait rendre un bien mauvais service à l'élève que de le surprotéger ou de restreindre ses allées et venues: on le priverait alors d'une multitude d'expériences, de l'exercice de sa liberté et de sa curiosité.



L'élève handicapé est souvent isolé socialement. C'est grâce à des interactions avec ses pairs, à l'intérieur comme à l'extérieur de la classe, qu'il pourra surmonter cette difficulté. Il est tout à fait capable de participer aux activités parascolaires et ne devrait pas être dispensé des sorties, visites, activités de carnaval...

Bien qu'il puisse avoir besoin d'aide, il arrive que ce soit lui qui vienne porter secours à ses camarades. Ne manquez pas de souligner ses contributions: l'élève se sentira alors valorisé et plus autonome.

Et si c'est un demi-voyant qu'on a intégré dans ma classe?

Les problèmes particuliers du demi-voyant demandent quelques considérations et suggestions supplémentaires.

L'élève demi-voyant a des besoins fort différents de ceux de l'élève à vision normale et de l'élève aveugle. Malheureusement sa position intermédiaire en fait bien souvent un incompris. Il peut pourtant présenter, à certains niveaux, des difficultés d'adaptation et des problèmes éducatifs plus importants que ceux de l'élève complètement aveugle.

Le demi-voyant a une acuité visuelle, du meilleur oeil et après correction, se situant entre 20/70 (6/21) et 20/200 (6/60). Lorsque l'acuité visuelle est inférieure à 20/200, la personne est considérée aveugle légal.

Il y a de cela quelques années, on plaçait les élèves demi-voyants avec les aveugles dans le but de "préserver" leur vision. Le principe était le suivant:

Dans certains cas, on a poussé cette idée au point de bander les yeux des demi-voyants ou de les placer dans l'obscurité pour les forcer à apprendre le braille, comme s'ils étaient aveugles.

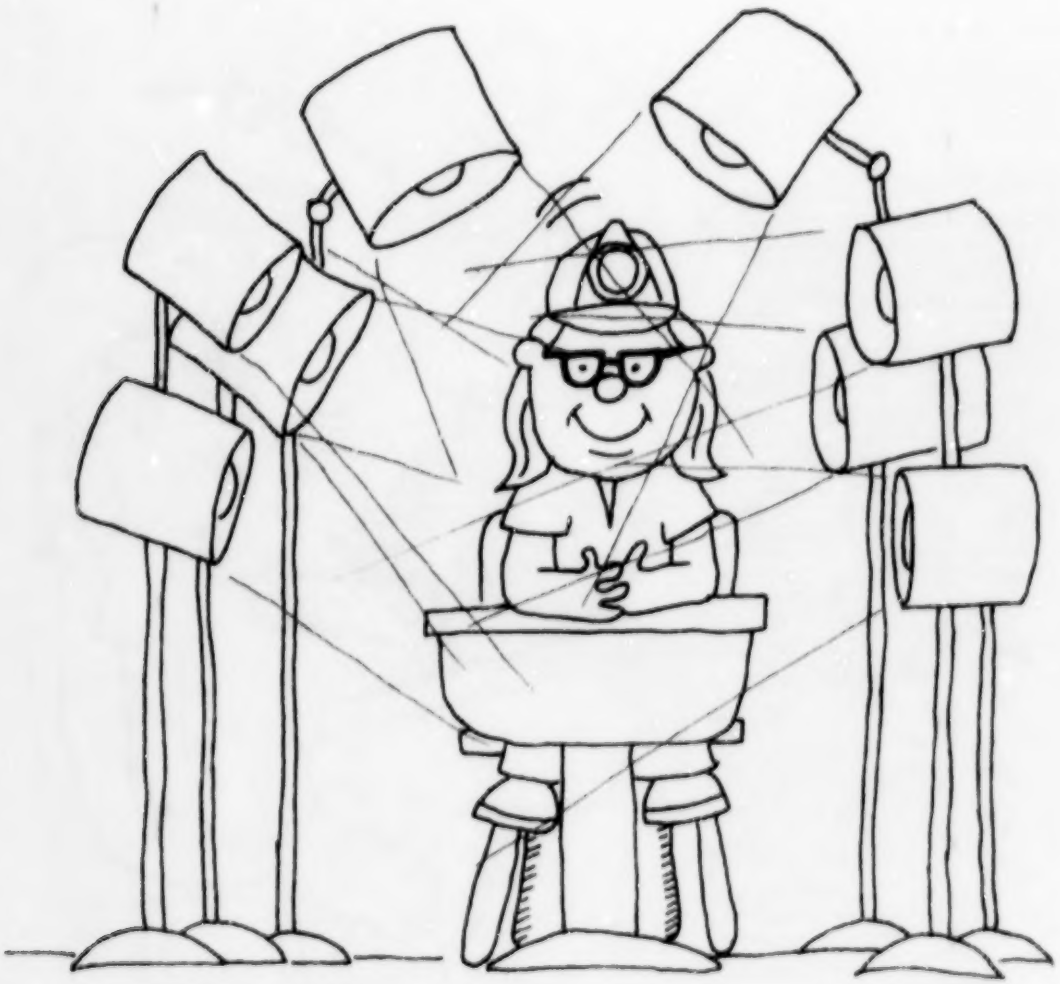
Cette vieille théorie de la "préservation" de la vue est maintenant reconnue comme tout à fait erronée. Le demi-voyant n'est pas un aveugle et ne devrait pas être traité comme s'il en était un. **La vision ne se détériore pas avec l'usage:** au contraire, les spécialistes de la vue s'accordent à dire que le demi-voyant a avantage à utiliser ses yeux. À moins d'avis contraire de l'ophtalmologiste ou de l'optométriste, vous devriez l'encourager à se servir de sa vue.

Ne vous inquiétez pas si l'élève demi-voyant, lorsqu'il lit ou écrit, a le nez collé sur sa feuille ou plisse les yeux; il adopte simplement les comportements ainsi que la position et la distance qui lui rendent la tâche plus facile.

Ne soyez pas surpris, également, de voir certains d'entre eux lire du coin de l'oeil; cette position est caractéristique des demi-voyants qui ont une faible vision centrale.

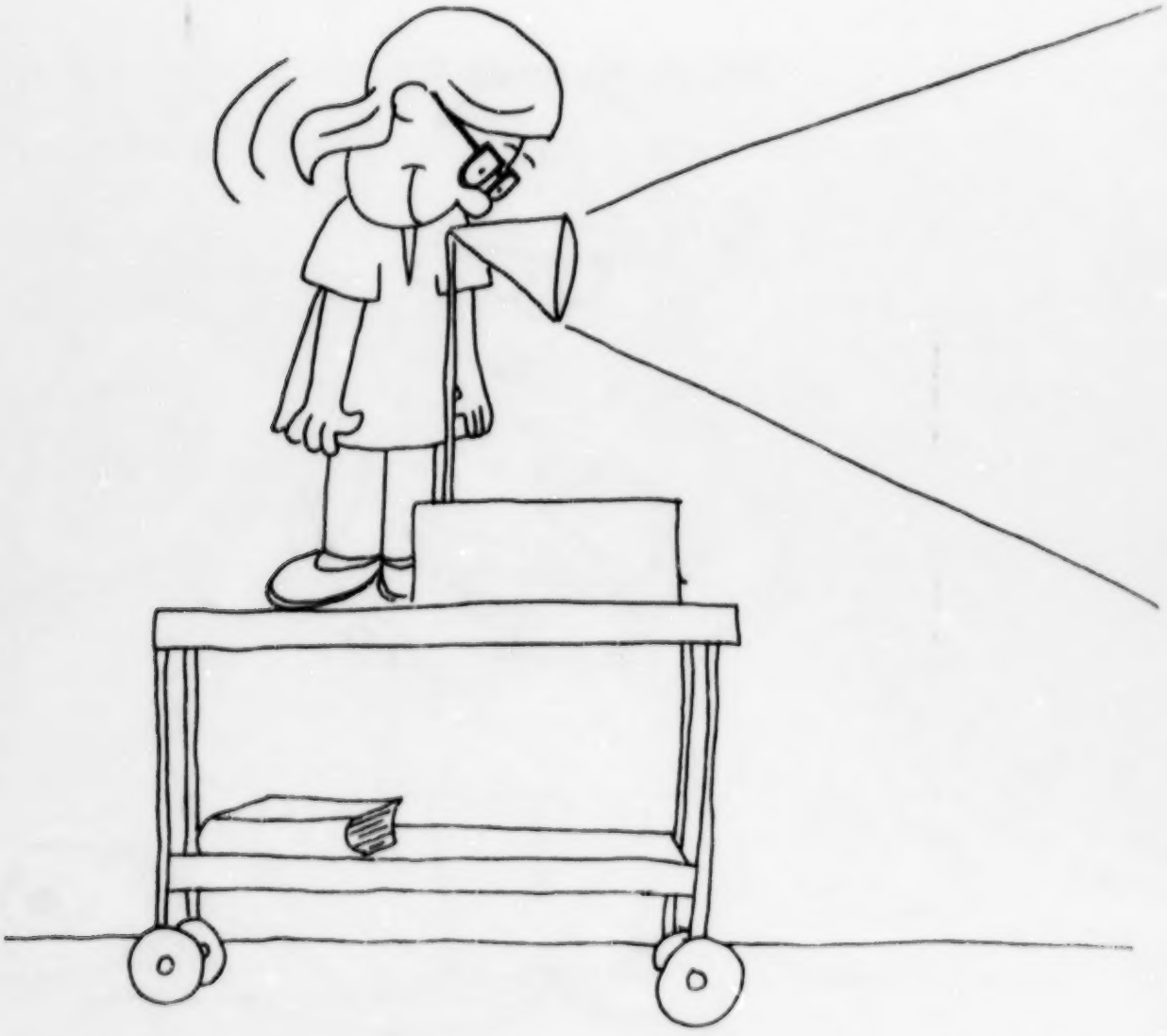
Avoir les yeux très près d'un texte en ralentit considérablement la lecture. L'élève demi-voyant prend donc plus de temps que ses pairs à vision normale à compléter devoirs et examens. Puisque c'est la compréhension que vous visez, pourquoi ne pas favoriser la qualité plutôt que la quantité? Donnez au demi-voyant un petit nombre de problèmes représentatifs plutôt que plusieurs problèmes du même type. Pouvoir réussir les exercices et examens dans les mêmes délais que ses pairs, l'encouragera.

L'élève demi-voyant, à moins que ses troubles visuels ne soient caractérisés par une hypersensibilité à la lumière, tire habituellement profit d'un éclairage abondant, uniforme et sans reflets. *Pour s'assurer que l'élève intégré jouisse de l'éclairage qui lui convient, on suggère de lui laisser choisir sa place de travail.*



Plusieurs demi-voyants ont en leur possession des appareils pour basse vision qui peuvent leur être très utiles en classe. Verres correcteurs spéciaux, lentilles cornéennes, télescopes, lunettes d'approche, etc. font partie des appareils dont ils peuvent être instrumentés. Toutefois, ce qui convient à un demi-voyant peut être inapproprié pour un autre. Il existe des cliniques de basse vision spécialisées dans l'évaluation des besoins en appareil. Ce sont leurs spécialistes qui peuvent déterminer ce qui convient à chaque enfant.

Lorsque vous utilisez le rétroprojecteur, il est possible que l'élève handicapé apprécie de pouvoir se placer derrière l'appareil afin de regarder directement dedans. Le reste de la classe pourra, comme à l'habitude, lire la projection sur l'écran.



Le mot de la fin.

Il est important qu'il y ait une communication positive entre l'école et le milieu familial. *Même si l'enseignant itinérant est déjà en contact avec eux*, n'hésitez pas à signaler aux parents les progrès de leur enfant. Ceux-ci sont habituellement intéressés à le voir réussir et le coup de téléphone ou la petite note leur indiquant, par exemple, que leur fille se débrouille maintenant avec ses fractions, peut les amener à jouer un rôle actif dans l'éducation de leur enfant handicapé. Ils peuvent vous apporter de l'aide si des difficultés se présentent et, de plus, ils ont parfois de précieux renseignements à offrir. Leur intention n'est pas de vous dire comment enseigner mais, plutôt, de vous renseigner sur les conditions dans lesquelles leur enfant apprend le mieux.

L'enseignant qui exploite sa créativité, l'enseignant pour qui la communication est importante, non seulement fera de l'intégration un succès mais, en plus, en fera profiter ses autres élèves. L'élève handicapé visuel est particulièrement bien placé pour apprécier votre aide. Loin de se retrancher de la vie de la classe, il est intéressé par la vie sociale et les multiples événements qui s'y déroulent. Qui sait? À son contact, vos élèves pourraient découvrir des valeurs et faire des apprentissages sociaux qu'aucun cours ne peut leur transmettre. Qui sait si sa présence dans votre classe ne pourrait faire de vous un meilleur enseignant?

Chaque handicapé de la vue intégré en classe régulière reçoit les services d'un professeur itinérant. Si cette brochure n'a pas fourni tous les renseignements qui vous intéresse, si vous vous posez des questions au sujet de l'élève qu'on a intégré dans votre classe, il se fera un plaisir de vous fournir l'information supplémentaire. Vous pouvez le rejoindre en prenant contact avec lui lorsqu'il vient à votre école rencontrer l'élève.

Édition du Bureau des relations publiques
de la C.E.C.M.

Dépôt légal — 2e trimestre 1981
Bibliothèque nationale du Québec

ANNEXE VIII

Questionnaire aux enseignants
et synthèse des évaluations
des élèves de l'école spéciale.

LA COMMISSION
DES ÉCOLES CATHOLIQUES
DE MONTRÉAL

CÉCM

HISTOIRE SCOLAIRE ET PROFIL GLOBAL DE L'ELEVE

NOM DE L'ELEVE: _____

DATE DE NAISSANCE: _____

TYPE DE CLASSE: régulière ☐
adaptation ☐

DEGRE: _____

MATIERE ENSEIGNEE: (secondaire) _____

1. HISTOIRE SCOLAIRE:

Décrivez sommairement les services reçus par l'enfant au cours des années précédentes:

Année	Ecole	Classes	Services

2. AILES MECANIQUES ET OPTIQUES:

L'élève utilise-t-il, en classe, une ou des aides mécaniques et optiques?

Oui ☐ Non ☐

Si oui, pourriez-vous préciser lesquelles, leur degré d'utilisation et la motivation de l'élève à les utiliser.

Aides	Degré d'utilisation		Motivation	
	régulièrement	à l'occasion	peu motivé	très motivé

3. COMPETENCE EN COMMUNICATION ECRITE:

3.1 LECTURE:

L'élève a-t-il fait l'apprentissage du braille?

Oui ☐ Non ☐

Si oui, intégral ☐ , abrégé ordinaire ☐ ,
abrégé étendu ☐

Remarques: _____

_____

Pour transmettre des enseignements à l'élève, quel moyen propre à la communication écrite utilisez-vous le plus fréquemment?

le braille ☐ l'imprimé ☐

Spontanément, l'élève préfère-t-il lire:

le braille ☐ l'imprimé ☐

Rapidité en lecture:

	Très bonne	Bonne	Passable	Non fonctionnelle	Mots/minute si possible
Braille					
Imprimé					

Observations particulières en ce qui concerne son seuil de fatigabilité à la lecture: _____

_____

_____

3.2 ECRITURE:

L'élève a-t-il fait l'apprentissage:

de l'écriture braille ☐

de l'écriture manuscrite ☐

Remarques: _____

_____

L'élève a-t-il appris à dactylographier:

le braille ☐

l'imprimé ☐

Remarques: _____

_____

Qu'utilise-t-il généralement? _____

Rapidité en écriture:

		Très bonne	Bonne	Passable	Non-fonctionnelle
Braille	tablette				
	dactylo				
Imprimé	écriture manuscrite				
	dactylo				

4. ORIENTATION ET MOBILITE:

A votre avis, l'élève est-il autonome dans ses déplacements:

en classe: Oui ☐ plus ou moins ☐

_____

_____

dans l'école: Oui ☐ plus ou moins: ☐

_____

_____

sur la cour: Oui ☐ plus ou moins ☐

_____

_____

Le croyez-vous à l'aise dans un nouvel environnement?

Oui, très confiant ☐
Inquiet, mais capable ☐
Non, trop anxieux ☐
Non, trop dépendant ☐
Autres: _____
(spécifiez)

5. COMPORTEMENT:

Dites brièvement vos observations sur l'élève en ce qui concerne:

son autonomie: _____

_____

_____

sa relation avec ses pairs: _____

_____

_____

sa relation avec l'adulte: _____

_____

_____

son attitude devant une tâche: _____

_____

_____

6. ASPECT SCOLAIRE:

6.1 PRIMAIRE ET SECONDAIRE:

Pouvez-vous donner le rendement de l'élève en:

compréhension de lecture: très faible ☐ faible ☐ moyen ☐ fort ☐

commentaires: _____

_____

_____

mémorisation (caracité de mémoriser un texte) très faible ☐ faible ☐ moyen ☐ fort ☐

commentaires: _____

_____

_____

orthographe: très faible ☐ faible ☐ moyen ☐ fort ☐

commentaires: _____

_____

_____

mathématiques: très faible ☐ faible ☐ moyen ☐ fort ☐

commentaires: _____

_____

_____

6.2 SECONDAIRE:

matière enseignée: très faible ☐ faible ☐ moyen ☐ fort ☐

commentaires: _____

_____

_____

Date: _____ Signature: _____

SYNTHESE DES EVALUATIONS DES ELEVES DE L'ECOLE SPECIALE

Synthèse des évaluations

Sujet: I

âge: 4 ans

degré: Centre de jour garderie

Informations générales: Fréquente le Centre de jour, 4 demi journées/semaine, intégré (dans le cadre d'un projet-pilote), une demi-journée/semaine dans une garderie d'enfants voyants. Famille d'accord pour poursuivre, si les services sont assurés, le sujet utilisera possiblement le braille comme médium d'apprentissage.

Ressources de l'enfant: Autonome, mature, motivé , début de socialisation avec les pairs, sécure avec l'adulte, charme malgré une apparence physique à priori surprenante

Rendement en classe: Progrès constant, développement normal

Aides: Nil

Orientation et motricité: Le sujet semble posséder beaucoup de ressources dans ce sens.

Cote: 5

Recommandations:

- Rencontre des parents avec C.E.C.M., C.S. de Chambly et Centre de jour.
- Réévaluer en basse-vision, suite à une greffe l'été prochain.
- Evaluer possibilité de poursuivre au Centre de jour, durant le temps que l'enfant n'ira pas en maternelle.

Synthèse des évaluations

Sujet: 2

âge: 4 ans

degré: Centre de jour et garderie

Informations générales: Fréquente le Centre de jour, 4 demi-journées/semaine, intégré (dans le cadre d'un projet-pilote) une demi-journée/semaine dans une garderie d'enfants voyants. Cécité totale, épilepsie, effets secondaires de la médication: fatigue constante, manque de tonus musculaire, vertige, étourdissement. Famille anxieuse quant aux potentialités de l'enfant, semble accepter une poursuite progressive de l'intégration.

Ressources de l'enfant: Potentiel à exploiter, recherche la présence et l'affection de l'adulte, début de socialisation avec ses pairs.

Rendement en classe: Développement global inférieur à son âge chronologique, difficulté langage et psycho-motricité, progrès continu.

Aides: Nil

Orientation et motricité: Sécure dans un cadre connu.

Cote: 5 (1 jour/semaine)

Recommandations:

- Rencontre des parents avec C.E.C.M., C.S. de Chamblay et le Centre de jour.
- Entrevoir des services combinés avec Centre de jour, pré-maternelle régulière dans son école de quartier.

Synthèse des évaluations

Sujet: 6 âge: 8 ans degré: 3ième année

Informations générales: Le sujet a toujours fréquenté l'école Nazareth Braille, résidu visuel lui rendant accessible l'imprimé, débute actuellement son apprentissage de l'imprimé, avant les parents s'y sont toujours opposés, de peur qu'on intègre l'enfant. Ils s'opposent aussi à ce que le sujet soit évalué en Basse-vision. En général, ils collaborent bien.

Ressources de l'enfant: Autonome, intéressé , éveillé , bonnes relations avec ses pairs et l'adulte, assidu au travail.

Rendement en classe: Elève se situant dans la moyenne du groupe pour la lecture, mémorisation et orthographe; moyenne supérieure en mathématiques.

Aides: Télévisionneuse à l'occasion, motivé , se fatigue vite.

Orientation et motricité: Acquis dans un endroit connu.

Cote: 4

Recommandations:

- Evaluation en Basse-vision, suite à l'accord des parents.
- Selon les résultats, entraînement intensif à l'écriture manuscrite.
- Chargé de cas s'occupe de faire des interventions auprès des parents.

Synthèse des évaluations

Sujet: 7

âge: 10 ans

degré: 4ième année

Informations générales: Fréquente l'Institut depuis l'âge de 6 ans, mère très sollicitée par trois autres enfants dont le sujet est l'aîné (l'élève veut redevenir interne). Le sujet utilise au maximum son résidu visuel. A fait l'apprentissage du braille, débute l'imprimé, aidé d'une loupe. Très motivé, intégré une demi-journée/semaine avec son groupe en classe régulière.

Ressources de l'enfant: Motivé au travail quand il reçoit beaucoup de soutien et d'encouragement, relativement autonome, bonne relation avec ses pairs, plus réservé avec l'adulte.

Rendement en classe: Faible en lecture, mémorisation et orthographe, très faible en mathématiques (généralement anxieux devant une tâche).

Aides: Dactylo braille, loupe.

Orientation et motricité: Acquis dans un endroit connu, très anxieux dans un nouvel environnement.

Cote: 3

Recommandations:

- Programme de changement de comportement (maniérisme)
- Poursuivre l'apprentissage de l'imprimé.
- Poursuivre l'entraînement en orientation et mobilité.
- Interventions auprès de la famille.

Synthèse des évaluations

Sujet: 8 âge: 12 ans degré: 4ième année

Informations générales: Le sujet a été orienté à Nazareth Braille par la C.E.C.M. en 78, à cause d'une baisse de vision progressive il devait faire l'apprentissage du braille. Parents très collaborateurs, ont fait l'apprentissage du braille pour seconder leur enfant; un peu de surprotection de leur part.

Ressources de l'enfant: Plus assidu aujourd'hui que par le passé, créateur, relativement autonome, bonne relation avec ses pairs et les adultes, peu concentré sur une tâche, expéditif.

Rendement en classe: Très faible en français, moyen en mathématiques, (peu motivé).

Aides: Dactylo braille.

Orientation et motricité: Acquis dans un endroit connu, anxieux dans un nouvel environnement.

Cote: 1

Recommandations:

- Poursuit son apprentissage du braille intégral et dactylo.
- Entraînement au magnétophone à vitesse variable.
- Initiation à l'optacon (le sujet est intéressé).
- Entraînement d'appoint en orientation et mobilité.

Synthèse des évaluations

Sujet: 9 âge: 13 ans degré: 6ième année

Informations générales: Cadet de 5 enfants, problèmes familiaux. Souvent seul la fin de semaine. Pas d'amis dans le quartier, dit qu'intégré à l'école du quartier ce serait plus facile d'avoir des amis. Utilise l'imprimé et fréquente une colonie de vacances pour enfants voyants.

Ressources de l'enfant: Très autonome, motivé , plutôt réservé et timide avec l'adulte mais bonne relation avec ses pairs, tenace devant la tâche.

Rendement en classe: Très faible en français, faible en mathématiques.

Aides: Verres

Orientation et motricité: Aisance, pourrait utiliser davantage son résidu visuel.

Cote: 5

Recommandations:

- Travail systématique avec la famille (travailleur social).
- Poursuivre l'entraînement en orientation et mobilité.
- Viser une lecture plus fonctionnelle.

Synthèse des évaluations

Sujet: 10 Âge: 11 ans degré: 6ième année

Informations générales: Fréquente Nazareth Braille depuis sa 4ième année. Contexte familial particulier: jeune demi-soeur voyante; sujet très timide, n'accepte pas du tout son handicap, ne verbalise pas ses problèmes.

Ressources de l'enfant: Très autonome, réservé, indépendant mais positif face aux pairs, plus ouvert avec l'adulte quoique craintif, très appliqué à une tâche.

Rendement en classe: Se situe dans la moyenne du groupe en français et en mathématiques.

Aides: Télévisionneuse, à l'occasion, très motivé.

Orientation et motricité: Aisance, mais obsédé par l'idée de paraître aveugle.

Cote: 4 (l'an prochain sec. I)

Recommandations:

- Evaluation et suivi en psychologie au niveau de sa personnalité.
- Parallèlement intervention dans le même sens auprès de la famille.

Synthèse des évaluations

Sujet: 11 Âge: 13 ans degré: 6ième année

Informations générales: Fréquente Nazareth-Braille depuis la maternelle (2 ans en 1ère et 2 ans en 2e). Aucun support familial. L'an dernier, l'école recommanda l'intégration, les parents refusèrent. Le sujet a fait l'apprentissage du braille mais travaille spontanément en imprimé.

Ressources de l'enfant: Responsable et motivée dès qu'il ne s'agit plus d'exigences scolaires, exclusif dans ses relations avec les pairs. Très distant face à l'adulte, a l'impression de tout réussir et très bien, très autonome.

Rendement en classe: Très faible en français, faible en maths, lenteur intellectuelle soupçonnée, retard de langage, négligé.

Aides: Télévisionneuse, à l'occasion, verres.

Orientation et motricité: Aisance, ne réalise pas ses difficultés.

Cote: 5

Recommandations:

- Suivi pour le port d'aide optique.
- Entraînement d'appoint en orientation et mobilité.
- Evaluation intellectuelle.
- Travail auprès de la famille.
- Rééducation du langage.

Synthèse des évaluations

Sujet: 15 âge: 12 ans degré: Sec. I

Informations générales: Le sujet a toujours fréquenté Nazareth-Braille. Les parents n'autorisent pas l'évaluation en Basse-vision. Dernier rapport: aux deux yeux: point lumineux. Utilise le braille comme médium d'apprentissage. Très bonne relation avec la mère.

Ressources de l'enfant: Très autonome, attachant, sociable avec ses pairs et l'adulte, populaire, appliqué et motivé.

Rendement en classe: Fort dans toutes les matières.

Aides: Abaque, dactylo braille, tablette braille.

Orientation et motricité: Aisance: doit compléter son entraînement.

Cote: 4

Recommandations:

- Travail auprès des parents.
- Evaluation en basse-vision.
- Poursuivre l'entraînement en orientation et mobilité.
- Entraînement d'appoint: magnétophone à vitesse variable.
- Initiation à l'imprimé, voir si l'entraînement à l'optacon est souhaitable.

Synthèse des évaluations

Sujet: 16 âge: 16 ans degré: Sec. III (allégé)

Informations générales: Fréquente Nazareth-Braille depuis Sec. I, recommandation de la C.E.C.M. Suite à une opération perte du résidu visuel donc besoin de faire l'apprentissage du braille, accepte très mal cet handicap plus grave. A la fois timide et révolté , solitaire, ne verbalise pas.

Ressources de l'enfant: Créateur (musique et composition), relativement autonome, tolérante face à ses pairs, peu toléré de ceux-ci, méfiant avec l'adulte, peu assidu .

Rendement en classe: Très faible, surtout en mémorisation.

Aides: Calculatrice parlante, dactylo braille.

Orientation et motricité: Peu d'aisance à l'extérieur, se refuse (les parents acquiessent) à un entraînement durant l'année scolaire: ne veut pas paraître aveugle.

Cote: 2

Recommandations:

- Intervention du psyhologue auprès de l'élève et de la famille en vue de faire accepter le handicap.
- Poursuivre dactylo braille et ..oir.
- Entraînement d'appoint: magnétophone à vitesse variable, optacon (?), écriture cursive, orientation et mobilité.

Synthèse des évaluations

Sujet: 17 âge: 15 ans degré: Sec. III

Informations générales: Fréquente Nazareth-Braille depuis 1 an, suite à une demande des parents approuvée(?) par la C.E.C.M. Intégré en Sec. I = échec, élève rejette services offerts. Travail à temps partiel, espère un temps plein bientôt. Davantage motivé par vie sociale que par vie scolaire, par contre ne veut cotoyer (à l'école) que des aveugles: "C'est plus facile de les mener" Tout à fait agressif contre l'intégration.

Ressources de l'enfant: * Leader, très autonome, sportif, sociable, organisateur, dominateur.

Rendement en classe: Dans la moyenne du groupe pour la plupart des natières: aime surtout les arts et les maths.

Aides: Télescope, calculatrice sonore, télévisionneuse portative, magnétophone à vitesse variable, dactylo braille et conventionnel (électrique).

Orientation et motricité: -

Cote: 3

Recommandations:
- Vérifier fréquence et utilisation des aides.
- Poursuivre les interventions de la travailleuse sociale.
- Intervention au niveau de la personnalité: développer les forces et les ressources, éviter drop out.

* Sujet difficile à évaluer: jamais les mêmes résultats: instable ou manipulateur(?).

Synthèse des évaluations

Sujet: 18 âge: 16 ans degré: Sec. IV

Informations générales: Quoique la perte de vision n'exige pas nécessairement l'utilisation du braille, le sujet fréquente Nazareth-Braille depuis la 2e année, à la demande de la famille. Celle-ci est très opposée à l'intégration. Sa vision différente du sujet face à l'intégration: lors des évaluations, il verbalise suivant les intervenants, une fois qu'il veut être intégré, une fois qu'il veut demeurer à Nazareth (en rembourrage). Utilise imprimé spontanément.

Ressources de l'enfant: Très autonome, habile de ses mains, assez exclusif dans ses relations avec les pairs, s'exprime auprès de l'adulte, négligé.

Rendement en classe: Fort en lecture, moyen en mémorisation, très faible en orthographe, faible en anglais, moyen en histoire.

Aides: Canne rigide, magnétophone conventionnel, télescope, système microscopique binoculaire.

Orientation et motricité: Autonomie et aisance.

Cote: 5

Recommandations:

- Evaluation de ses goûts et aptitudes par un conseiller en insertion au travail et en orientation.
- Intervention auprès de la famille en vue d'expliquer la variété des services et les ouvertures possibles en regard des goûts (métiers) du sujet.

Synthèse des évaluations

Sujet: 19 âge: 15 ans degré: Sec. IV (allégé)

Informations générales: Fréquente Nazareth-Braille depuis l'âge de 13 ans. recommandation de la C.E.C.M.: baisse progressive de la vision. (vision instable). Famille s'opoose à l'intégration. Version différente du sujet face à l'intégration: lors des évaluations, il verbalise suivant les instruments: 2 fois qu'il veut être intégré, une fois qu'il veut demeurer à Nazareth.

Ressources de l'enfant: Autonome, réservé et timide avec ses pairs, méfiant face à l'adulte, s'illusionne sur ses capacités intellectuelles, motivé.

Rendement en classe: Faible dans la plupart des matières.

Aides: Télévisionneuse, régulièrement motivé, verres spéciaux, dactylo conventionnel et braille.

Orientation et motricité:

Cote: 4

Recommandations:

- Evaluation en basse-vision.
- Poursuite de l'apprentissage du braille.
- Entraînement, magnétophone à vitesse variable.
- Evaluation par le consultant en orientation.
- Changement de comportement: attitude, tête baissée, marche lentement, etc.